

Вікторія Солощенко

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

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

В. М. СОЛОЩЕНКО

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

Монографія

Суми
2023

УДК 378.4.014.25(112.2)
С60

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 3 від 30.10.2023 року)

Рецензенти:

О. А. Заболотна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

І. М. Литовченко – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійської мови технічного спрямування №2 Національного технічного університету України Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського;

А. К. Куліченко – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Запорізького державного медичного університету

Солощенко В. М.

С60 Інтернаціоналізація університетської освіти в Німеччині: ретроспективний аналіз : монографія. – Суми : ФОП Цьома С.П., 2023. – 224 с.

Монографія присвячена цілісному аналізу процесу інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині. У науковому дослідженні з'ясовано сутність, специфіку й виміри інтернаціоналізації університетської освіти в цій країні, її наповнення інтеркультурним змістом. Окреслено та визначено провідні детермінанти, стратегії й механізми інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині. Виокремлено та класифіковано стратегії інтернаціоналізації університетської освіти в цій країні. Подано рекомендації щодо можливості використання досвіду інтернаціоналізації німецькомовних університетів Європи у процесі модернізації вищої школи в Україні.

Для викладачів кафедр іноземних мов, адміністративного персоналу вищих навчальних закладів, викладачів, фахівців відділу міжнародного співробітництва, аспірантів, студентів.

УДК 378.4.014.25(112.2)

© Солощенко В. М., 2023
© ФОП Цьома С.П., 2023
© СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ **4**

ВСТУП **5**

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ **7**

1.1. Поняттєво-термінологічний апарат дослідження 7

1.2. Витоки інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині 20

1.3. Виміри інтернаціоналізації університетської освіти 38

Висновки до розділу 1 50

РОЗДІЛ 2 СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМКИ ТА МЕХАНІЗМИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В НІМЧЧИНІ **52**

2.1. Основні стратегії інтернаціоналізації університетської освіти 52

2.2. Законодавча ініціатива та активізація академічної мобільності як механізми інтернаціоналізації університетської освіти 67

2.3. Модернізація навчальних програм в університетах Німеччини як механізм інтернаціоналізації 82

Висновки до розділу 2 93

РОЗДІЛ 3 ПЕРСПЕКТИВНІ СТРАТЕГІЇ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ ТА УКРАЇНІ **95**

3.1. Мовні стратегії інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині 95

3.2. Інноваційні стратегії інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині 112

3.3. Перспективи використання досвіду Німеччини щодо інтернаціоналізації університетської освіти в сучасній Україні 123

Висновки до розділу 3 130

ВИСНОВКИ **132**

ДОДАТКИ **137**

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ **187**

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

абз. – абзац;

OEAD – Osterreichischer Austauschdienst (OeAD) (нім.) Австрійська служба академічних обмінів;

ЄПВО – European Higher Educational Area (англ.) Європейський простір вищої освіти;

ЄС – Європейський Союз;

ІВО – інтернаціоналізація вищої освіти;

ІУО – інтернаціоналізація університетської освіти;

ім. – імені;

ін. – інші;

ІУО – інтернаціоналізація університетської освіти;

НДР – Deutsche Demokratische Republik (нім.) Німецька Демократична Республіка;

ФРН – Bundesrepublik Deutschland (нім.) Федеральна Республіка Німеччина;

CERI – Centre for Educational Research and Innovation (англ.) Центр освітніх досліджень та інновацій у галузі освіти;

DAAD – Deutscher Akademischer Austausch Dienst (нім.) Німецька служба академічних обмінів;

ст. – стаття закону;

ECTS – European Credit Transfer System (англ.) Європейська кредитно-трансферна система;

OECP – Organisation for Economic Co-operation and Development (англ.) Організація Економічного Співробітництва і Розвитку;

NUFFIC – Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education and Research (англ.) Організація з питань міжнародного співробітництва в галузі вищої освіти Нідерландів;

TestDaF – Test für Deutsch als Fremdsprache (нім.) Тест ДаФ.

ВСТУП

Наприкінці минулого століття у більшості країн Європейського Союзу формується нова концепція розвитку вищої школи, провідною метою якої стає покращання якості освіти, а засобами реалізації – інтернаціоналізація та конкуренція. Інтернаціоналізація освіти як багатоаспектний та багатовимірний феномен сучасності, що визначає рівень розвитку кожної держави у національному і світовому контекстах, привертає увагу дослідників і стає предметом активного наукового інтересу академічної громади.

Значний внесок у розроблення теоретичних основ інтернаціоналізації вищої освіти (ІВО) було зроблено вітчизняними дослідниками (Н. Абашкіна[1], Н. Авшенюк [2], В. Андрущенко [3], Б. Год [14], І. Каленюк [29], С. Клепко [33], В. Кремень [42], О. Овчарук [60], О. Першукова [64], А. Сбруєва [77], О. Сухомлинська [108] та ін.). Сучасні тенденції розвитку системи вищої освіти в Німеччині відображено у низці праць вітчизняних науковців зокрема фундаментальне дослідження розвитку професійної освіти в цій країні було здійснено Н. Абашкіною [1]; порівняльний аналіз розвитку освітніх систем ФРН і НДР висвітлено у дослідженні С. Павлюк [62]; передумови новітніх реформ у системі підготовки німецьких учителів, етапи розвитку педагогіки Німеччини та окремі аспекти системи педагогічної освіти цієї країни зображено у дисертаційних роботах Н. Козак [36], Н. Махині [49], І. Сташевської [105], А. Турчина [111] та ін. Водночас аналіз вітчизняних компаративних розвідок свідчить про те, що досліджень, де висвітлено процес інтернаціоналізації освіти в університетах Німеччини, ще не здійснювалося.

Результати порівняльного аналізу англомовних та німецькомовних наукових джерел дозволяють стверджувати, що на початку XXI століття провідне місце у дослідженні питань ІВО, її змісту, стратегій та перспектив розвитку належить науковцям Європи, зокрема Німеччини.

Про доцільність наукового пошуку в цій сфері свідчить низка вагомих факторів: активізація євроінтеграційної освітньої політики України в умовах посилення глобалізації та масовізації освіти; необхідність звуження дослідницького (німецькомовного) поля до сфери університетської освіти для детальнішого вивчення особливостей її розвитку та функціонування; брак фундаментальних

досліджень, що достатньою мірою відображають еволюцію системи вищої освіти в Німеччині.

Вибір теми дослідження зумовлений необхідністю подолання суперечностей у процесі створення Україною власної освітньої політики щодо її інтернаціоналізації між:

- необхідністю інтеграції вітчизняної вищої школи до європейського освітнього простору та слабкою координацією її дій;
- зростаючими вимогами до якості університетської освіти в Україні та низьким рівнем її інтернаціоналізації, що не дозволяє вітчизняним вищим навчальним закладам бути достатньо конкурентоспроможними на міжнародному ринку освітніх послуг;
- очікуваннями українського студентства щодо якісних змін у міжнародній діяльності вітчизняних університетів, зокрема у питаннях активізації академічного обміну та недостатнім рівнем їх готовності до цих нововведень.

З огляду на суперечності і враховуючи важливість застосування в Україні досвіду Німеччини у сфері ІВО під час проектування єдиної концептуальної політики, стратегії й тактики розвитку вітчизняної системи вищої освіти на етапі інтеграції України до європейського та світового освітнього просторів, нами здійснений цілісний компаративний аналіз процесу ІУО в Німеччині та розроблені рекомендацій щодо використання прогресивного досвіду цієї країни у контексті ІУО в Україні на наднаціональному, національному, регіональному та інституційному рівнях.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

1.1. Понятєво-термінологічний апарат дослідження

Наприкінці минулого століття у більшості країн Європейського Союзу формується нова концепція розвитку вищої школи, провідною метою якої стає покращання якості освіти, а засобами реалізації – інтернаціоналізація та конкуренція. Протягом останнього десятиліття саме інтернаціоналізація освіти стає предметом активного інтересу академічної громадськості. Поява у 1988 році Інтернаціонального консорціуму з проблем дослідження розвитку університетської освіти в Європі стимулювала розвідки щодо інтернаціоналізації вищої школи (з 1993 р. – Центр з вивчення політики в галузі вищої освіти) та активізувала потребу теоретичного аналізу сутності поняття «інтернаціоналізація університетської освіти» [201].

Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що питання активізації, розвитку та перспективи інтернаціоналізації вищої освіти (ІВО) є предметом наукового пошуку таких німецьких теоретиків, як Б. Вехтер (B. Wächter) [395], Б. Кем (B. Kehm) [249; 250], П. Мюсіг-Трапп (P. Müßig-Trapp) [289], У. Тайхлер (U. Teichler) [357], У. Шайтерер (U. Scheiterer) [336], У. Штегер (U. Steger) [349], австрійських (А. Пеллерт (A. Pellert) [305], С. Шпоун (S. Spoun) [345]), австралійських, нідерландських (М. Ван дер Венде (M. Van der Wende) [398], Х. де Віт (H. De Wit) [391], Д. Девіс (D. Davis) [170]) та американських компаративістів (У. Бек (U. Beck) [134], Б. Б. Бурн (B. B. Burn) [159], С. Гроеннінгс (S. Groenings) [225], Д. Девіс (D. Davis) [171], Дж. Едвард (J. Edwards) [190], Б. Дж. Еллінгбо (B. J. Ellingbo) [193], К. Клазек (K. Clasek) [258], Дж. А. Местенхаузер (J. A. Mestenhauser) [281], Т. Рахман (T. Rahman) [315], Р. Рудзкі (P. Rudzki) [326], М. Харарі (M. Harari) [232]), учених Канади та Великої Британії (Г. Муноз (G. Munoz) [292], Дж. Найт (J. Knight) [263]) та ін.

Цінними для об'єктивного аналізу сутності інтернаціоналізації університетської освіти кінця XX – початку XXI століття стали автентичні праці німецькомовних теоретиків (П. Ганс (P. Gans) [211], Б. Кем (B. Kehm) [251], П. Мюсіг-Трапп (P. Müßig-Trapp) [290], Г. Пехар (G. Pechar) [305], У. Тайхлер (U. Teichler) [358],

К. Шнітцер (K. Schnitzer) [333], С. Шпоун (S. Spoun) [345], У. Штегер (U. Steger) [349]) та ін.

Значний внесок у розроблення теоретичних основ інтернаціоналізації вищої освіти зробили вітчизняні компаративісти (Н. Авшенюк [2], В. Андрущенко [3], Б. Год [13], І. Каленюк [29], С. Клепко [33], В. Кремень [42], О. Овчарук [60], О. Першукова [64], А. Сбруєва [77], О. Сухомлинські [108] та ін.).

Лише на початку 80-х років ХХ століття з'являється термін «інтернаціоналізація» («Internationalisirung», «internationalization», «internationalisation») стверджує нідерландський дослідник Х. де Віт (H. De Wit) у праці «Інтернаціоналізація вищої освіти в Сполучених Штатах Америки та Європі: історичний, компаративний та концептуальний аналіз». До цього періоду більш вживаним, на думку науковця, були його синоніми «інтернаціональна освіта» («international education») та «інтеркультурна освіта» («intercultural education») [82; 186; 408].

Аналіз енциклопедичних, філософських, психолого-педагогічних джерел дозволив визначити період появи терміна «інтернаціоналізація». У 1980 році у США виходить друком перше наукове дослідження, зміст якого відображає проблеми інтернаціоналізації вищої освіти, «Поширення інтернаціональної складової вищої освіти», автором якого стала американська дослідниця Б. Б. Бурн (B. B. Burn).

У рукописі вчена аналізує стан розвитку системи вищої освіти США на початку 80-х років ХХ століття, висвітлює її недоліки щодо ігнорування процесу інтернаціоналізації освіти, що активізується в світі. Авторка закликає до перегляду освітніх перспектив системи вищої освіти країни, наголошує на переосмисленні майбутнього освітньої сфери та зосереджує увагу на розробленні освітніх стратегій розвитку вищої школи відповідно до глобального мислення, ураховуючи при цьому світові перспективи (усі без винятку навчальні дисципліни повинні мати інтернаціональний контекст). Дослідниця переконана, що інтернаціоналізація вищої освіти реалізується шляхом інтеграції зарубіжних перспектив до освітньої системи тієї чи іншої держави [159].

Американські дослідники Й. Тонкін (J. Tonkin) та Дж. Едвардс (J. Edwards) у праці «Світ у курикулумі: курикулярні стратегії для двадцять першого століття» (1981) наводять власне бачення досліджуваного освітнього процесу, інтернаціоналізації вищої

освіти трактуючи його дефініцію як «збільшення кількості програм, що дають можливість вивчення міжнародних відносин та наповнення всього змісту освіти матеріалами, що дають розуміння міжнародних перспектив» [374].

Подальша еволюція змісту поняття інтернаціоналізація вищої освіти пов'язана з ім'ям американського дослідника М. Харарі (M. Harari), директора центру інтернаціональної освіти Каліфорнійського державного університету (США). У 1989 році під його керівництвом було відкрито наукову школу, предметом дослідження якої стає інтернаціоналізація вищої освіти, ефективність змін навчальних програм та питання співіснування різних етносів у процесі навчання.

На думку вченого, інтернаціоналізація вищої освіти є «інституційним процесом, механізмом здійснення «інтернаціональної освіти»», завданнями якої є інтернаціоналізація змісту навчальних програм у галузі гуманітарних наук, активізація академічної мобільності, налагодження співробітництва з громадою, сприяння підготовці міжнародних наукових досліджень, розвиток глобального мислення, власного інтелектуального потенціалу в питаннях специфіки культури, традицій, релігії народів світу» [232]. А. Ханфт наголошує на тому, що «принципи гуманізації і демократизації освіти повинні бути фундаментом організації навчальної роботи в інтернаціональному середовищі. Розвиток різноманітних форм співробітництва, повага до «суверенітету» особистості, розуміння культури, традицій, інтересів, мови іноземного студента сприяє подоланню міжнаціональних та міжетнічних конфліктів в інтернаціональному середовищі, виховує гуманну особистість» [232].

З того часу в американському науковому просторі трактування поняття інтернаціоналізація вищої освіти інтерпретується у широкому розумінні як багатоаспектний феномен сучасності та у вузькому – як освітня стратегія розвитку вищої школи. На основі систематизації наукових праць англомовних дослідників нами було складено Дод. В, табл. В.1. «Інтерпретація поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» науковцями США, Канади, Голландії, Великої Британії»» (див. дод. В, табл. В.1).

Проблемно-хронологічний аналіз теоретичних розвідок англомовних дослідників періоду початку 80-х років XX століття дозволив систематизувати та узагальнити їх наукові погляди на проблему інтернаціоналізації вищої освіти. Установлено, що першими

дослідниками інтернаціоналізації вищої освіти стали американські науковці Б. Б. Бурн, а пізніше К. Клазек, Й. Тонкін, М. Харарі.

Вони наголошували на тому, що інтернаціоналізація змісту освітніх програм, активізація академічної мобільності, розвиток глобального мислення та власного інтелектуального потенціалу в питаннях специфіки культури, традицій, релігії народів світу визначають розуміння сутності поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» досліджуваного періоду. Систематизація наукової думки англомовних дослідників дозволяє окреслити перший етап розвитку поняття ІВО, що охоплює період початку 80-х років XX століття. При цьому інтернаціоналізація вищої освіти визначається як інтернаціоналізація змісту освітніх програм та активізація академічної мобільності.

Аналіз освітньо-реформаційних подій періоду 90-х років XX століття, що пов'язаний з підписанням у 1999 році Болонської декларації, документу, який започаткував процес загальноєвропейського освітнього єднання, дозволяє окреслити наступний етап розвитку досліджуваного поняття. Американський дослідник К. Клазек (K. Clasek) (1992) зазначає, що дефініція поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» пов'язана із «зусиллям викладацького корпусу щодо надання своїм навчальним курсам міжнародного виміру в аспекті їх змісту та методів викладання» [163].

Протилежною є думка науковців Т. Рахман (T. Rahman) та Л. М. Коппа (L. M. Корр) (1995). Науковці переконують, що на початку 90-х років XX ст. поняття ІВО розглядається винятково з позиції університету, коледжу чи освітньої установи з двох боків: «з одного боку, як можливість здобуття певної інституційної автономії, управлінської самостійності, з другого – несення відповідальності перед суспільством за якість власного продукту, тобто тих знань, якими володітимуть випускники ВНЗ» [315].

Цілісну оцінку поняття ІВО освіти дістало у працях американця Р. Рудзкі (P. Rudzki). Дослідник запевняє, що ІВО трактується як «освітня революція», академічна тенденція переміщення, що передбачає перетин державного кордону певної країни з метою здобуття освіти, стажування, вивчення іноземної мови тощо» [326]. Нідерландська дослідниця Х. де Віт у статті «Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти» дефініціює поняття «інтернаціоналізація вищої освіти», визначаючи його як «багатоаспектний феномен сучасності, що включає міжнародні

програми обміну, спільні дослідницькі проекти, спеціально сфокусовані дослідження у вищих навчальних закладах іншої країни, знання іноземних мов, розвинуту мережу спілкування засобами інтернету, інтернаціональні відносини та інтернаціоналізовані навчальні програми» [187].

Її колега М. Ван дер Венде (M. Van der Wende) (1997), проаналізувавши поняття «інтернаціоналізація вищої освіти», запевняє, що «спільна цілеспрямована діяльність департаменту освіти певної країни та адміністрації конкретного вищого навчального закладу, що спрямована на покращання якості системи університетської освіти в країні» визначає його сутність [399].

У наукових працях канадської дослідниці Дж. Найт (J. Knight) (1997) зустрічаємо подібність поглядів на університет як суб'єкт, що комплексно інтернаціоналізується, які були зазначені їх колегами Т. Рахман та Л. М. Коппом [307]. Так, Дж. Найт стверджує, що ІВО є «процесом інтеграції міжнародного/інтеркультурного виміру у викладання/навчання, наукові дослідження, соціальні послуги, що здійснює університет, коледж або технічний інститут» [188; 408].

Майже через два роки до власного визначення досліджуваного поняття науковці додадуть, що «ефективність, доцільність, своєчасність уведення інтернаціонального компоненту в роботу того чи іншого університету є запорукою забезпечення його якості на європейському освітньому просторі» [188].

Б. Дж. Еллінгбо (B. J. Ellingbo) (1998), погоджуючись з думкою своїх попередників Х. де Віт, Л. М. Коппа, Дж. Найт та Т. Рахман, визначила поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» як «процес набуття університетом або коледжем міжнародної перспективи, що передбачає прогнозування його освітньої перспективи на майбутнє» [193].

Теоретичне узагальнення наукового доробку американського вченого Дж. Местенхаузера (J. Mestenhauser), відомого своїми фундаментальними дослідженнями в галузі міжнародної освіти, дає змогу стверджувати, що зміст поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» доцільно розглядати в контексті системного підходу, який передбачає виділення взаємопов'язаних елементів, що утворюють його організаційну єдність. Науковець вважає за потрібне окреслити такі аспекти досліджуваного поняття, а саме: групи, що задіяні у процесі; рівні розвитку процесу; предмети, що становлять ядро змісту міжнародної освіти; шляхи набуття та використання

знань; структура і цілі процесу; перспективи розвитку інтернаціоналізації освіти; залежність процесу інтернаціоналізації освіти від змін у міжнародних відносинах; географічний вимір міжнародної освіти; взаємозв'язок розвитку процесу інтернаціоналізації вищої освіти із соціальними та освітніми реформами [282].

Канадська дослідниця Дж. Найт у праці «Якість та інтернаціоналізація вищої освіти» (1999) визначає завдання та окреслює цілі процесу інтернаціоналізації вищої освіти. Дослідниця переконана, що її першочерговими завданнями стають:

- розвиток міжнародного науково-дослідного простору (розроблення спільних міжуніверситетських освітніх проектів);
- активізація міжнародної академічної мобільності (міжнародний обмін студентами, аспірантами, викладачами, асистентами та ін.);
- уведення міжнародного компонента в навчальні програми і плани ВНЗ (викладання більшості навчальних дисциплін іноземними мовами);
- покращання якості освіти (виховання конкурентоспроможного фахівця, здатного отримати гідну роботу відповідно до здобутої спеціальності в Європі) [188].

Отже, історико-порівняльний аналіз сутності поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» з позиції англомовних та нідерландських дослідників у 90-х роках XX століття дозволяє виокремити другий етап розвитку наукової думки щодо визначення поняття «інтернаціоналізація вищої освіти». Доведено, що саме на цьому етапі дефініція поняття інтернаціоналізації вищої освіти набуває глобального виміру. Це поняття трактується як процес набуття окремою освітньою установою міжнародних перспектив у навчанні та викладанні. Водночас спостерігається тенденція до виокремлення університету як суб'єкта, що комплексно інтернаціоналізується, а висока якість знань, здобутих випускниками, стає його провідним завданням.

Систематизація нормативних документів у галузі освіти Німеччини періоду початку XXI століття, зокрема Закону «Про вищу освіту» (2002 р.)[215] (Німеччина) дозволяє визначити третій етап розвитку поняття «інтернаціоналізація вищої освіти», що пов'язаний з активізацією академічної спільноти країни до вивчення, дослідження та впровадження окремих аспектів інтернаціоналізації освіти у роботу освітніх установ [226].

Так, у Німеччині дослідження інтернаціоналізації вищої освіти стає провідним завданням центру досліджень професійної та вищої освіти університету Кассель, науково-дослідного інституту Віттенберг (університет Халле-Хоф), центру розвитку системи вищої освіти країни у місті Гютерслох, центру інформаційних систем у галузі вищої освіти в Ганновері за підтримки Баварського державного інституту досліджень та прогнозування розвитку системи вищої освіти Німеччини, а також Німецької служби академічних обмінів (DAAD) [252].

Джерелознавчий аналіз дослідження сутності поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» переконливо доводить, що саме у цей час відбувається прогностичне планування, моделювання траєкторії розвитку освітньої галузі тієї чи іншої країни засобами інтернаціоналізації вищої освіти, що реалізується у низці теоретичних праць німецькомовних, англомовних та вітчизняних науковців з окремих аспектів досліджуваного поняття. У праці «Інтернаціоналізація університетів: учіння щодо управління освітньою установою» (2000) австрійський учений С. Шпоун (S. Spoun) наголошує на тому, що поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» трактується як «інноваційний стратегічний менеджмент управління системою вищої освіти (на національному рівні) та вищим навчальним закладом (на інституційному рівні)» [345].

На початку XXI століття глобалізаційні процеси в освіті зумовили інтерпретацію сутності поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» Б. Кем (B. Kehm) (2000) як «багатовимірний процес, що є результатом глобалізації освітнього ринку, інструментом здійснення світової освітньої політики міжнародних та наднаціональних організацій, що докорінно змінює освітні стереотипи, реформує систему вищої освіти шляхом уведення міжкультурного аспекту в навчальні програми університетів» [253].

Американські дослідники С. Гроеннінгс (S. Groenings) та Д. С. Вілей (D. S. Wiley) (2000), виокремлюючи університет як суб'єкт інтернаціоналізації, доводять, що «поняття ІВО включає економічну складову успішної роботи сучасного університету, що передбачає отримання прибутку від освітніх послуг вищого навчального закладу та породжує глобальну освітню конкуренцію» [225; 327; 331]. М. Ван дер Венде подає мотиви досліджуваного поняття, а саме: академічні (впровадження міжнародного виміру у викладання, навчання і дослідницьку

роботу), культурні (збереження та поширення національної культури, вивчення та розуміння культурного, етнічного, расового різноманіття) та політичні (проголошення миру між країнами та націями, гарантування національної, особистої безпеки) [400].

Уперше у вітчизняному порівняльно-педагогічному просторі А. А. Сбруєва (2002) визначила дефініцію інтернаціоналізації вищої освіти як «багатовимірний процес, що передбачає як зміни у навчальних планах і програмах закладів вищої освіти, так і мобільність студентів, викладачів, адміністрації, начальних програм та інституцій, що здійснюють освіту, спеціально розроблені стратегії пристосування закладів освіти до нових умов глобалізації, розвитку економіки знань та ІКТ» [77].

У праці «Інтернаціоналізація як виклик системі вищої освіти в Європі» У. Тайхлер (U. Teichler) (2001) запевняє, що поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» розуміється як «будь-яка спроба вищого навчального закладу змінити існуючий устрій у контексті європейської інтеграції» [359; 366; 367]. Б. Вехтер (B. Wächter) (2002), погоджуючись з думкою У. Тайхлера, зазначає, що інтернаціоналізація вищої освіти є «процесом систематичної, цілеспрямованої інтеграції до інтернаціонального простору викладання, навчання та досліджень найвищого ґатунку» [395].

Вітчизняна дослідниця О. Овчарук (2002) переконана, що поняття інтернаціоналізація вищої освіти є процесом запровадження інтернаціонального виміру у навчальні програми університету [87]. У спільній праці «Інтернаціональне навчання: модель на майбутнє» (2004) німецькі дослідники П. Мюсіг-Трапп (P. Müßig-Trapp) та К. Шнітцер (K. Schnitzer) переконують, що дефініція поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» трактується як «комплекс процесів, інтегрований ефект дії яких, запланований чи ні, розширює міжнародний вимір того досвіду, який можна отримати у процесі здобуття вищої освіти в університеті» [334].

Отже, на основі порівняльно-зіставного аналізу теоретичних розвідок зарубіжних дослідників нам було створено дод. В, табл. В.2, що дозволило стверджувати, що першими з німецькомовних науковців стали досліджувати проблеми інтернаціоналізації вищої освіти німецькі вчені (Б. Вехтер, Б. Кем, П. Мюсіг-Трапп, У. Тайхлер, К. Шнітцер, С. Шпоун) (див. Дод. В, табл. В.2).

У 2004 році Організацією Економічного Співробітництва та Розвитку (ОЕСР) було визначено два виміри інтернаціоналізації вищої освіти:

- «внутрішня інтернаціоналізація» («internationalization at home»), що здійснюється в межах конкретної країни шляхом зарахування іноземних студентів, запрошення іноземних викладачів, включення в навчальні плани додаткових навчальних курсів, викладання яких ведеться іноземною мовою, уведення в навчальні плани та програми університетів інтернаціонального змісту, участь у міжнародних науково-освітніх проектах;
- «зовнішня інтернаціоналізація» («education abroad», «across borders», «cross-border education»), що стосується перетину кордону академічною спільнотою (студентами, аспірантами, викладачами, працівниками вишів з метою навчання і проведення науково-дослідницької роботи у вищому навчальному закладі закордоном) [299].

Крім того, саме у цей час представники ОЕСР окреслили форми міжнародного співробітництва в контексті інтернаціоналізації освіти, а саме: академічна мобільність (студентів, аспірантів, професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу), інтеграція в навчальні програми міжнародного змісту та освітніх стандартів, інституційне партнерство, що передбачає створення стратегічних освітніх альянсів, ініціативи щодо збереження якості університетської освіти [301; 393].

Американські дослідники К. Бек (K. Back), Д. Девіс (D. Davis) та А. Ольсен (A. Olsen) у праці «Інтернаціоналізація вищої освіти: цілі та перспективи» (2005) стверджують, що поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» є «процесом запровадження інтернаціонального, інтеркультурного, міжнародного виміру у викладання, навчання на перспективні дослідження; фактором конкурентної боротьби» [124].

О. Вауліна переконана, що поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» є провідною тенденцією розвитку системи вищої освіти Європи, що передбачає комплексну інтеграцію (зміст, цілі, пріоритети) вищого навчального закладу відповідно до окреслених стратегій його розвитку на майбутнє [7]. На нашу думку, фундаментальний аналіз поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» здійснив У. Тайхлер (2005). Науковець переконує, що поняття ІВО є «багатовимірним процесом, що включає комплексну перебудову

«ідеї університету» відповідно до глобалізаційних вимог сучасності» [360].

Австрійський дослідник Г. Пехар (G. Pechar) (2007) доводить, що поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» є «стратегічною метою кожного вищого навчального закладу, що передбачає економічну, соціальну, академічну та інституційну складові» [306]. У. Шайтерер (U. Schreiterer) (2008) наголошує, на тому, що дефініція поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» трактується як «сукупність інтернаціональної діяльності певного вищого навчального закладу» [336]. Погоджуючись з позицією У. Шайтерера щодо інтерпретації досліджуваного поняття, його колега Й. Вітте (J. Witte) додає, що поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» є «збільшенням кількості програм, що дають можливість вивчення міжнародних відносин та наповнення всього змісту освіти матеріалами, що дають розуміння міжнародних перспектив» [403].

Австрійський дослідник П. Ганс (P. Gans) (2009) інтерпретує дефініцію поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» з позицій філософських категорій щодо цінностей, а саме: «процес формування специфічного образу мислення, що ґрунтується на засвоєнні традицій і цінностей іншої культури та виховує активну соціальну позицію індивіда за збереження власної культурної ідентичності» [211]. Німецький політолог У. Штегер (U. Steger), проаналізувавши досліджуваний освітній процес з позиції міжнародної міграції та імміграції, стверджує, що поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» є «засобом міжнаціонального порозуміння, що включає позитивне налаштування академічної громадськості щодо необхідності усвідомлення та сприйняття інших культур та спільнот, вільне пересування та відповідні зміни імміграційної політики в конкретній країні» [349].

Теоретичний аналіз порівняльно-педагогічних досліджень вітчизняних науковців початку XXI століття доводить, що переважна їх більшість стосується окремих аспектів інтернаціоналізації вищої освіти.

Українська дослідниця Н. Авшенюк переконує, що поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» трактується «як будь-яка діяльність системи вищої освіти або окремого вищого навчального закладу, що здійснюється з перетинанням національного кордону, в процесі якої задіяні студенти, викладачі, адміністративний персонал, інституції, освітні системи

тощо» [2]. Синонімічними є погляди О. Матвієнко. Вона запевняє, що ІВО є об'єктивним процесом стійкої взаємодії і взаємовпливу національних систем вищої освіти, який відбувається на основі загальних цілей і принципів, що відповідають потребам світового співтовариства і відображають прогресивні тенденції його розвитку [48]. Більш об'єктивним є визначення І. Каленюк і О. Гонти. Дослідники проголошують, що «інтернаціоналізація вищої освіти» є «засобом уніфікації освітнього контенту в міжнародному масштабі» [29].

Діахронний аналіз німецькомовних, англомовних та вітчизняних праць щодо сутності поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» дає змогу стверджувати, що на початку XXI століття трактування його дефініції набуває апогею (див. дод. В). При цьому більшість науковців дотримуються думки, про те, що інтернаціоналізація вищої освіти є процесом набуття вищим навчальним закладом глобальної перспективи, інструментом задоволення політичних, культурних, академічних та демографічних потреб сучасного суспільства.

На підставі компаративного аналізу наукових праць англомовних, німецькомовних та вітчизняних науковців другої половини XX – початку XXI століття було визначено два рівні реалізації інтернаціоналізації освіти залежно від визначальних її суб'єктів:

- інституційний (університетсько-центричний, інтернаціоналізація освіти зосереджена на різних видах діяльності певного вищого навчального закладу з метою досягнення його прогностичних цілей на майбутнє);
- наднаціональний (інтернаціоналізацію вищої освіти варто розглядати як процес, що відбувається поза освітою за її умовними межами, що регулює, визначає та прогнозує відносини між країнами на наднаціональному рівні, між народами, культурами та етносами на національному рівні та між індивідами на особистісному рівні) [10; 17; 30; 170].

Німецькомовні теоретики Х.-Д. Даніель (H.-D. Daniel), Ю. Ендерс (U. Enders), У. Тайхлер у праці «Вищі навчальні заклади і суспільство – баланс і перспективи» (2009) запевняють, що успішність інтернаціоналізації вищої освіти залежить від культури організації інституційних досліджень у конкретному вищому навчальному закладі та результативності роботи міжнародних організацій тощо [196]. Аналіз наукового доробку цих учених дав

змогу виокремити такі «типи» освітніх ініціатив, результативність роботи яких є індикатором рівня інтернаціоналізації системи вищої освіти в певній країні. До них відносимо:

- I тип – «персоналізаційно-сфокусований» (інтернаціоналізація освіти є предметом спеціальних досліджень конкретних науковців, що мають вагомі наукові здобутки у цій галузі та входять до складу наукового товариства (школи) певного науково-дослідного університету);
- II-ий тип – «академічно-організаційний» (інтернаціоналізація освіти є предметом фундаментальних досліджень міжнародних та регіональних організацій, що професійно займаються справою міжнародної освіти; причому управлінський апарат цих організацій відповідає за успішність процесу інтернаціоналізації в конкретній країні) [196].

Контент-аналіз наукових праць зарубіжних та вітчизняних учених дозволяє стверджувати, що серед досліджень, предметом яких є дефініціювання поняття «інтернаціоналізація вищої освіти», половина науковців (18 осіб), зокрема Н. Авшенюк, Д. С. Вілей, Й. Вітте, Б. Вехтер, П. Ганс, С. Гроеннінгс, Б. Дж. Еллінгбо, Б. Кем, Л. М. Копп, П. Мюсіг-Трапп, Г. Пехар, Т. Рахман, У. Тайхлер, У. Шайтерер, К. Шнітцер, У. Штегер, переконана, що інтерпретацію цього поняття доцільно тлумачити з інституційної позиції вищого навчального закладу, де університет виступає суб'єктом інтернаціоналізації з огляду на міжнародні цілі, принципи і норми, що відповідають потребам світового співтовариства (див. дод. В).

Хоча більшість англомовних (Д. С. Вілей, Х. де Віт, С. Гроеннінгс, Л. М. Копп, Дж. Найт, Т. Рахман), німецькомовних (Б. Вехтер, П. Мюсіг-Трапп, Г. Пехар, У. Тайхлер, К. Шнітцер), вітчизняних науковців аналізують комплексну перебудову курикулуму змісту університетської освіти в контексті інтернаціоналізації вищої школи, проте вони майже не вживають поняття «інтернаціоналізація університетської освіти». Узагальнення доробку світової наукової спільноти щодо інтерпретації поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» дозволило вперше визначити дефініцію поняття «інтернаціоналізація університетської освіти» як її центральну ланку й окреслити у цьому контексті місію університетів Європи – задоволення потреби сучасного суспільства й особистості у створенні єдиного європейського освітнього простору.

Проблемно-хронологічний та порівняльно-зіставний аналіз теоретичних розвідок зарубіжних та вітчизняних дослідників дозволив систематизувати та узагальнити їх наукові погляди на проблему інтернаціоналізації вищої освіти. Установлено, що першими дослідниками цієї проблеми на початку 80-х років XX століття були американські науковці Б. Б. Бурн, а пізніше К. Клазек, Й. Тонкін, М. Харарі. Подальшу інтерпретацію поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» здійснювали дослідники з Австралії, Канади, Голландії та Великої Британії (К. Бек, М. Ван дер Венде, Д. Девіс, Г. Муноз).

Першими з німецькомовних науковців стали досліджувати проблеми інтернаціоналізації вищої освіти німецькі (Б. Вехтер, Б. Кем, П. Мюсіг-Трапп, У. Тайхлер, К. Шнітцер, С. Шпоун), а пізніше австрійські (А. Пеллерт, Х. Пехар, Т. Пфеффер) учені.

Установлено, що англомовні науковці конкретизують сутність ІВО як процес запровадження міжнародного виміру в навчальні програми та організаційні структури вищих навчальних закладів, а німецькомовні – як багатовимірний процес, в якому відбувається взаємодія університетів окремих країн з урахуванням міжнародних цілей, принципів і норм, що відповідають потребам світового співтовариства та сприяють створенню умов для вільного пересування академічної громади. Відмінною ознакою американського трактування сутності інтернаціоналізації вищої освіти є заміна освітніх ідеалів співпраці між університетами на позицію міжнародної конкуренції задля отримання економічної вигоди від освітніх послуг, коли вища освіта перетворюється на суб'єкт ринкових відносин.

Діахронний аналіз німецькомовних, англомовних і вітчизняних досліджень дав змогу узагальнити їх теоретичні результати та виокремити етапи розвитку наукової думки щодо визначення сутності поняття «інтернаціоналізація вищої освіти»:

- на *першому* етапі (80-ті роки XX ст.) інтернаціоналізація вищої освіти визначається як інтернаціоналізація змісту освітніх програм, активізація академічної мобільності;
- на *другому* етапі (90-ті роки XX ст.) дефініція інтернаціоналізації вищої освіти набуває глобального виміру, це поняття трактується як комплексний процес набуття окремою освітньою установою міжнародних перспектив у навчанні та викладанні, спостерігається тенденція до виокремлення університету як суб'єкта, що комплексно інтернаціоналі-

зується, а висока якість знань, здобутих випускниками, стає його провідним завданням;

- на *третьому* етапі (початок XXI ст.) більшість науковців дотримуються думки про те, що інтернаціоналізація вищої освіти є процесом набуття вищим навчальним закладом глобальної перспективи, інструментом задоволення політичних, культурних, академічних та демографічних потреб сучасного суспільства.

Узагальнення доробку світової наукової спільноти щодо інтерпретації поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» дозволило вперше визначити інтернаціоналізацію університетської освіти як її центральну ланку й окреслити у цьому контексті місію університетів Європи – задоволення потреби сучасного суспільства й особистості у створенні єдиного європейського освітнього простору.

Аналітичний огляд публікацій Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) дозволив конкретизувати два виміри інтернаціоналізації вищої освіти в німецькомовних країнах, а саме: зовнішню ІВО, яка характеризується академічною мобільністю, міжнародною інтелектуальною міграцією і залежить від державної імміграційної політики; внутрішню ІВО, яка характеризується мовною політикою, якістю вищої освіти, стратегіями інтернаціоналізації університетської освіти, інтернаціоналізацією навчальних програм.

1.2. Витоки інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині

На початку XXI століття сформувалися дві основні тенденції, що визначають розвиток європейського простору вищої освіти, глобалізація та міжнародна інтеграція. Наприкінці XX століття в більшості країн ЄС з'являється нова концепція вищої школи, складовими якої стають: інтернаціоналізація, міжнародна конкуренція й орієнтація на покращання якості освіти. Конкретизація цієї концепції в Німеччині орієнтується на освітню політику Німеччини.

Саме тому актуальним убачаємо виявлення теоретичних основ ІУО, а також аналіз поглядів зарубіжних науковців на провідні детермінанти, що сприяли її прискоренню в кінці XX – на початку XXI століття.

Становлення та розвиток університетської освіти в контексті інтернаціоналізації вищої освіти у Європі є предметом наукового пошуку німецьких (І. Бьорле (I. Bäurle) [133], Г. Болльбек

(G. Bollbeck) [143], Д. Бюхлер (D. Buhler) [152], Ф. Гамбургер (F. Hamburger) [230], Т. Елльвайн (Th. Ellwein) [194], Б. Зіттер (B. Sitter) [342], Б. Йонгблод (B. Jongbloed) [244], Т. Келвемарк (T. Kälvemark) [246], Б. Райнманн (B. Reinmann) [318], В. Шрока (W. Sroka) [346]) та британських дослідників (Р. Барнет (R. Barnett) [132], Х. Ертл (H. Ertl) [198]).

Проблемам становлення та розвитку університетів присвячено низку наукових праць, зокрема Я. Ганіткевич [12] (автономія та самоврядування університетів; історія університетів Європи XII – XV століть), Б. Год [14] (середньовічні університети), В. Яблонський [113], О. Журавльова [23] (становлення та розвиток інституту присудження вчених ступенів в університетах Західної Європи (XII – перша половина XX століття), І. Вакарчук [6], М. Зубрицька [28], В. Кремень [42], М. Мінаков [52], М. Секундант [79] (університетська освіта в Україні), О. Мєщанінов (сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні) [51]. Погляди дослідників на витоки, складові та провідні детермінанти, що сприяли активізації процесу інтернаціоналізації освіти в кінці XX – на початку XXI століття, різняться й потребують додаткового вивчення та узагальнення.

Основою європейської культури став античний світ – Стародавня Греція, еллінський світ, Стародавній Рим. Тут сформувалися ті соціокультурні орієнтири, які можна вважати абсолютними цінностями для Європи і всього світу. Саме в античний час у певному вигляді були вироблені майже всі основні освітні ідеї, які в подальшому лише ускладнювалися, модифікувалися та оновлювалися.

Уніфікований характер академічної освіти у Середньовічній Європі передбачав безперешкодну міграцію інтелектуального товару через умовні європейські кордони. Крім того, варто зазначити, що знання не могло обкладатися митом, а, навпаки, оплачувалося. У XII – XIII столітті у Західній Європі панувала латина. Тому характер середньовічної науки та система навчання у всіх університетах того часу були приблизно однаковими, що сприяло розвитку міжнародної співпраці та активізувало академічну мобільність студентів і професорів [16; 347].

У свою чергу, стандартизований світогляд латинського світу, маючи свій культурний взірець – античність, дозволяв вагантам (мандрівним співцям) безперешкодно мігрувати в межах простору, замкненого між трьома основами «Університет – Рим – Єрусалим», тобто карта середньовічного світу у свідомості

пересічних громадян була простим трикутником, у межах якого робилися перші спроби інтернаціоналізації освіти.

У період Середньовіччя будь-яке товариство, купецька ганза чи ремісничий цех називалося університетом («universitas»). Аналогічно представники вченої корпорації стали називати себе «universitas studii», «universitas magistrorum et scholarium», «universitas studentium», оскільки терміном «studentes» позначали і викладачів, і тих, хто навчається [14]. Узагальнення цих фактів дає підстави стверджувати, що перші зародки інтернаціоналізації з'являються саме у цей період. Відтоді в енциклопедичних словниках університетом (від. лат. universitas – «цілісність», «сукупність») називають найстаріший і головний тип європейського вищого навчального закладу [8]. Як специфічний цех, університет був ієрархічно організованим, створював, зберігав та передавав знання, а також відповідав перед суспільством за якість власної продукції [245].

За часів релігійних війн університет виступав автономією розуму та гуманізму, призначенням якого було виховання всебічно розвиненої особистості. Університет керувався власним статутом та існував на засадах самоврядування. Він мав свої привілеї, що робили його місцем вивільнення з-під тиску загальних для суспільства норм і забезпечували його свободою, такою необхідною для розвитку розуму, який ставав самодіяльною незалежною силою, головним джерелом людської продуктивності. Нагадаємо, що саме розум становив основу самовизначення людини і конституювання всіх сфер та елементів соціального й приватного життя [29; 50].

Поширення університетів просторами Європи здійснювалось, як уважає В. Горський, автор статті «Ідея університету: неочевидні очевидці», чотирма хвилями. На переконання автора, перші три, які припадають на XII–XVI століття, прокотилися містами Італії (перша хвиля), потім Англії, Франції, Іспанії та Німеччини (друга хвиля), а також країнами Центральної Європи (третя хвиля) [16]. На думку І. Костенко, О. Журавльової, М. Сідака найдавнішими європейськими університетами були Болонський (1088 року заснування) та Паризький, заснований у 1200 році. Так само в боротьбі за автономію відбувалося становлення в Англії Оксфордського (1168 р.), а з 1209 року й відокремленого від нього Кембриджського університетів. Нарешті, до найпрестижніших вищих навчальних закладів того часу слід віднести й Саламанський в Іспанії,

заснований у 1277 році [23; 40]. Варто зазначити, що перший досвід заснування наукових ступенів традиційно пов‘язують із виникненням Болонського університету.

На початку XIII століття малі земляцтва Болоньї злилися в університет ультрамонтанів (італійців) та університет цитрамонтанів (іноземців). В університеті часто вчилися особи зрілого віку, що іноді мали високі посадові ранги, наприклад архідиякони та кардинали.

Водночас викладачі університету не мали високого статусу за межами університету і навіть не були громадянами Болоньї. Тому історично склався специфічний тип навчального закладу, так звані студентські університети. Ректорів у них обирали студенти. Вони ж фактично встановили цілковитий контроль за організацією і процесом проведення занять. Студенти наймали викладачів, укладали з ними щорічні контракти, в яких фіксувалися суми гонорарів, установлювався порядок читання окремих книг. Усі положення, що регламентували діяльність таких освітніх установ, були юридично задекларовані в найстарішому університетському статуті 1252 року, який зафіксував стабілізацію університетів як суспільних утворень. Проте професори зберігали певні прерогативи в академічному житті, зокрема в організації випробувань на наукові ступені та на противагу ректорам, яких обирали студенти, утворювали спеціальні професорські колегії з виключним правом голосу з багатьох питань університетського життя [63].

Вітчизняний дослідник О. П. Мєщанінов стверджує, що саме у цей час з‘являються перші моделі університетської освіти, найвідомішою з яких стала модель Болоньї, де студенти формували університет та наймали викладачів [51]. Аналіз енциклопедичних та літературних джерел дозволяє стверджувати, що перший по-справжньому науковий ступінь з‘явився в Болоньї лише у 1130 році. Це був ступінь доктора наук (від лат. docere – «вчити», «навчати»), який існував у двох категоріях: знавець цивільного права (від. лат. doctor legum) та знавець церковного права (від. лат. doctor canonum) [8]. Ступінь доктора наук стає першою і єдиною відзнакою заслуг справжнього науковця. Водночас у середньовічних університетах присудження ступеня доктора також могло бути передумовою для виходу з наукового товариства з метою самостійного здійснення навчальної та наукової роботи [14].

Разом із ступенем доктора з‘явився і проміжний ступінь ліценціата (від. лат. licentiatus – «той, хто допущений, хто має право»)

(Бельгія, Австрія, Іспанія, Португалія, Фінляндія, Швеція) [8]. Такий статус мали особи, які склали відповідний іспит, подали письмову роботу – дисертацію і ще до її захисту отримали право читати лекції. Поява цього ступеня була зумовлена тим, що процедура зведення в «докторство» вимагала значних грошових витрат, хоча сама докторська ліцензія (дозвіл на захист дисертації) власне нічого не коштувала. Тому тих науковців, які отримавши ліцензію, не мали змоги витримати такий фінансовий тягар, стали називати ліценціатами – володарями особливого ступеня, проміжного між бакалавром і доктором чи магістром. Разом з тим у деяких університетах, наприклад в Оксфорді та Гейдельберзі, особливого класу ліценціатів не утворилося, тому що за ліцензією обов'язково протягом року здобувався і вищий науковий ступінь, інакше сама ліцензія втрачала чинність.

Змістовий аналіз офіційних сайтів провідних університетів Західної Європи дозволяє стверджувати, що у XIII столітті з'явилися і такі європейські університети, як Солернська медична школа (1158 р.), Неапольський університет в Італії (1224 р.). У IV – V столітті засновані (здебільшого із санкції римської курії) Краківський (1364 р.), Віденський (1365 р.), Зальцбурзький (1367 р.), Гейдельберзький (1386 р.), Кельнський (1388 р.), Ерфуртський (1390 р.), Віденський і Женевський (1365 р.), Будський (1389 р.), Лейпцизький (1409 р.), Базельський (1460 р.), Люцернський (1574 р.), Грацський (1585 р.), Інсбруський (1669 р.) університети [123; 423; 425; 428; 430; 434]. Наприкінці XV століття у Західній Європі вже налічувалося 65 університетів, а до 1500 року в Європі діяло вже 80 вищих навчальних закладів. Отже, у цей період значно більша кількість людей мала змогу отримати вищу освіту.

На початку XII століття в Болонському університеті навчалося до десяти тисяч студентів з усієї Європи, що є яскравим прикладом прояву та подальшого розвитку інтернаціоналізації університетської освіти. Ці факти доводять, що середньовічні студенти і викладачі вільно пересувалися країнами Європи, могли розвивати й пропагувати свої знання та науки, що значно полегшувало процес суспільного розвитку [120].

Аналіз енциклопедичних та філософських словників засвідчує, що наприкінці XVI століття у Великій Британії (Оксфордський університет) з'являється вчене звання професор (від. лат. profiteor – «знавець», «публічно визнаний учителем»), що прийшло зі

Стародавнього Риму [8]. Прийнято вважати, що першим професором риторики був Квінтіліан (68 р. н. е.). У середньовічних університетах Європи (XV – XVI ст.) професорами стали називати викладачів, магістрів та докторів. Проте в італійській Болоньї вчене звання професор уживалося у значенні «викладач узагалі», а тому не могло стати терміном на позначення заслуженого вченого. У Великій Британії, навпаки, воно набуло термінологічного значення. Тому вперше офіційний статус професора установлений в Оксфордському університеті у XVI столітті [4; 24].

Узагальнення теоретичних даних щодо зародження та розвитку університетів Західної Європи та становлення системи наукових ступенів дозволяє стверджувати, що вже у середньовічному університеті існувала певна освітня ієрархія (бакалавр, магістр, доктор і вчене звання професор), що мала кваліфікаційну обумовленість та наступність. Але в сучасному розумінні фактично діяв лише ступінь доктора або магістра для професора, що здобув цей ступінь із виконанням тих умов, якими була зумовлена ліцензія. Уведення до вищого ступеня випробуваннями не супроводжувалося. Випробування (іспити) передували лише отриманню ліцензії.

Таким чином, у процесі формування університетської освіти утворилася система наукових ступенів та звань, яку прийняли переважно всі університети Європи. Тобто можна стверджувати, що фактично вже існував єдиний освітній простір, єдина система наукових ступенів, що стала поштовхом до поширення та активізації інтернаціоналізації освіти.

Ми поділяємо висновок німецького історика Б. Зіттера (B. Sitter) про те, що виникнення у XII столітті перших університетів у Європі ілюструє кілька процесів, зокрема відновлення освіченості після історичної кризи IX-X століть, створення і розвиток міст як осередків нового соціального життя, відмінних від традиційного феодалізму, нове місце знання і спеціалізованих культурних практик (теології, правознавства, медицини) у тогочасному суспільстві. Учений переконаний, що середньовічний університет прийшов на зміну монастирській школі як основній освітній інституції. Сенс його ґенези полягає в емансипації освітнього закладу від влади єпископа, тобто від прямого церковного підпорядкування. Зміст і форми освіти починає визначати не безпосередньо церковна влада, а корпорація освічених людей –

університетських «гелертерських» викладачів (від нім. Gelehrter). «Гелертерський» учений – універсально освічена людина, яка мислить об'єктивними категоріями. Причому для біолога і математика цього типу є характерним інтерес до класичної філології та до гуманітарії взагалі [342].

О. П. Мєщанінов стверджує, що саме у цей час формується та стверджується французька модель університетської освіти, де вищий навчальний заклад утворювали магістри, а студенти були лише членами університету. Науковець переконаний, що саме французька модель університетської освіти дістала подальшого розвитку у таких її формах, як:

- модель на основі факультетів (німецька) (викладачі об'єднуються за дисциплінами, навчання є зорієнтованим на підготовку високоосвічених фахівців);
- оксфордська модель (англійська) (навчання є децентралізованим, разом з тим існує велика кількість окремих об'єднань, що влаштовані для повсякденного життя, навчання зорієнтовано на підготовку універсалів) [51].

Німецький дослідник Г. Болльбек (G. Bollbeck) у праці «Освіта і культура. Успіхи і прорахунки Німеччини» зауважує, що у кінці XVI – на початку XVII століття спостерігається домінування державних інтересів у вищій освіті, хоча головним суб'єктом інтернаціоналізації залишається університет. Із націоналізацією вищих навчальних закладів Німеччина стала приділяти більше уваги розвитку освіти, активізуючи або сповільнюючи розвиток її інтернаціоналізації [143].

На думку вітчизняного науковця Б. В. Года, саме у цей період теоретико-методологічним підґрунтям, «цокольною основою» ренесансної ідеї всебічного й гармонійного виховання особистості стали нові уявлення про людину, її сутність, призначення, місце у світі. Головне полягало в тому, що мислителі й педагоги епохи європейського Відродження переосмислили доктрину релігійного антропоцентризму, виокремивши самоцінність земного існування, велич і гідність особистості, яка здатна піднятися до рівня свого творця [14].

Б. В. Год уважає, що гуманісти обґрунтували методологічні основи, філософсько-антропологічний підхід в осмисленні універсальних засад виховання. Це було повернення від «деморалізованої людини» Середньовіччя до античного образу, тільки на якісно новому, вищому рівні. Педагогічний ідеал євро-

пейського Відродження – всебічно й гармонійно розвинена особистість (соціально відповідальна, віддана загальній справі, людина високої освіти та моральних якостей, вольова, енергійна, не споглядач, а швидше діяч, віддана громадській справі та з «Богом у душі») – повністю відповідав новим антропологічним уявленням, визначав головні напрями виховання – розумове (освіта), фізичне, моральне, релігійне, початок естетичного й трудового. Цей ідеал ренесансні мислителі шукали в античній культурі, але, відгукуючись на запити часу, наділили його новими рисами, які проливали світло на своєрідність епохи європейського Відродження [14].

У досліджуваний період «християнський гуманізм» справив значний вплив на ренесансних мислителів і практиків педагогіки північних країн Європи – Англії, Нідерландів, Німеччини. «Християнський гуманізм» залишався органічним елементом передреформаційних та реформаційних рухів і своєю основою мав педагогічну концепцію виховання людини шляхом «наслідування Христа» й «практичного благочестя» (Еразм Роттердамський). Глибокий інтерес до античної культури гуманізм поєднував у ній із прагненням повернутися до витоків християнства, його євангелічних основ, вічних істин Нового Заповіту [14].

За В. Горським четверта хвиля поширення університетської освіти припадає на XVII – XVIII століття. Це період, коли з виникненням першої на східнослов'янських землях вищої школи (1615 р.) – Києво-Могилянської академії – ідея університету з локальної (західної та центральноєвропейської) перетворилася на справді загальноєвропейську [16].

На жаль, на заранні Нового часу процеси виникнення національних держав і формування національних еліт зумовили гальмування інтернаціоналізації освіти – університет перестав бути доступним для міжнародного загалу студентів і викладачів. За останні чотири століття кожна європейська країна пройшла власний шлях у розвитку і вдосконаленні вищої освіти, маючи відмінні від інших держав програми і напрями її реформування.

Зауважимо, що відсутність академічної мобільності студентів і викладачів та брак обміну знаннями гальмували поширення університетської освіти на континенті та слугували суттєвою перешкодою до подальшого розвитку її інтернаціоналізації.

Повної автономії та культурної значущості філософська ідея пріоритету розуму досягає з початком модерної доби. Секуляризація

світу в епоху Ренесансу і Реформації, а потім і рух просвітництва визначають розум як основу людського буття у всіх його проявах. Разом з тим утверджується нова місія університету, класичним проявом якого стає гумбольдтівський університетський проект [15].

У дисертаційному дослідженні «Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні» вітчизняний учений О. П. Мєщанінов стверджує, що саме у цей період (1742 – 1820 рр.) утворилась традиційна, класична модель університетської освіти, зміст якої полягає в академічній системності передачі молодому поколінню універсальних елементів знань, культури та досягнень науки, найвищих зразків людської діяльності. При цьому освітня діяльність університету зорієнтована на підготовку перспективної, високоосвіченої та культурної людини для майбутнього суспільства. Відповідно до концепції традиціоналізму освітня система спрямовується на формування базових знань, умінь і навичок, що дозволяє студентам перейти до самостійного засвоєння знань. Основними принципами діяльності є широка автономія за достатнього державного фінансування, самоуправління кафедр та спрямування їх роботи на вільний характер досліджень без вузького практичного скерування, що створило умови для свободи викладання у поєднанні науки з елементами досліджень [51].

Німецький дослідник Д. Бюхлер (D. Buhler) переконливо доводить, що на початку XIX століття прусські реформатори дотримувалися думки про те що, сутність університетської освіти не може зводитися до тріади «здобуття наукових знань – умінь – технічних навичок». Відтворення парадигми класичної «ліберальної» освіти, поширення загальної освіченості населення, «розумове» звільнення від опіки релігії і церкви стають головними завданнями університетської освіти того часу [152].

Наголосимо, що на початку XIX століття в Німеччині відбулися значні зміни в системі освіті, що були пов'язані з ім’ям видатного філософа-мовознавця, теоретика Вільгельма фон Гумбольдта, з ініціативи якого у 1810 році було засновано Берлінський університет [19]. Ідея німецьких університетів, сформульована В. Гумбольдтом, спирається на два поняття «Wissenschaft» (наука) і «Bildung» (освіта), де остання розуміється у сенсі «формотворення», «вибудови», «виховання» та реалізується у невід’ємній єдності чотирьох начал, зокрема «навчання – дослідження – освіта – єдність наук», що утворюють

зміст університетської освіти [20]. Головним завданням університету В. Гумбольдт уважав, навчання студентів у процесі дослідницької діяльності. Науковець підкреслював, що якісне впровадження такої високої місії можливо тільки в умовах повної автономії університету та функціональної самостійності науки. Гумбольдтівський університетський проект чітко окреслює сутність модерного, новоєвропейського університету [45].

По-перше, соціальну функцію забезпечення громадянської свободи, збереження й відтворення публічної відкритості національного життя. По-друге, університет стає провідною установою модерної науки, основу якої становлять математизовано-експериментальне природознавство.

По-третє, вищий навчальний заклад сприяє консолідації німецькомовної спільноти, виконує об'єднувальну, державо-творчу функцію, концентрує духовне життя нації, здобут-ки її культури через високоосвічених та відповідальних громадян, які утворюють національну еліту країни. Ці функції – забезпечення людських прав і громадянського виховання для нової, національної держави, що постала з новоєвропейських буржуаз-них революцій, з другого боку, і забезпечення раціонального пізнання у формі науки, з іншого є невід'ємними одна від одної й визначають головне призначення модерного університету.

Так, В. Шрока (W. Sroka) вважає, що модерний університет є основною, суто культурною (тобто духовною) інституцією національного життя, від якої залежить формування нової якості людей для цього життя, що було задекларовано в гумбольдтівському проекті [346].

Провідним аспектом гумбольдтіанської (німецької) моделі університету є лінгвофілософська концепція мови, що полягає в антропологічній єдності вивчення мови зі свідомістю і мисленням людини, її культурою та духовним життям. Учений був переконаний, що за допомогою мови можливим є пізнання всього багатства світу в його органічній єдності. В. фон Гумбольдт постійно наголошував на нерозривності понять «мова» і «народ» («нація»), «мова» і «куль-тура». На його переконання, «мова є надбанням окремого народу, а народ – це спільність людей, що розмовляє однією мовою» [45]. За В. Гумбольдтом народ (нація) – це така форма вияву людського духу, яка має мовний статус. Мова і духовна сила народу розвиваються не

окремо одна від одної і не послідовно одна за іншою, а становлять нерозривну дію інтелектуальної здатності [4; 45].

Так, гумбольдтіанська модель університетської освіти стала фундаментом освітнього ландшафту Німеччини, об'єднувальними основами якої є фундаментальність освіти, мовна спорідненість та виховання високоосвіченого громадянина країни, її національної еліти.

Проте, перешкодою на шляху втілення ідеї модерного університету в Німеччині стали наполеонівські війни. Лише наприкінці XIX – на початку XX століття, за часів кайзерівської Німеччини і Веймарської республіки, були реалізовані ідеї Вільгельма фон Гумбольдта (1767 – 1835) щодо німецького університету. У праці «Німецький університет з періоду Середньовіччя до сьогодення» провідний історик Німеччини Т. Елльвайн (Th. Ellwein) стверджує, що феномен інтернаціоналізації освіти стає значно поширеним саме в період гумбольдтіанства, коли студенти з усієї Європи прямували до університетів у Гейдельберзі, Кьольні та Грайфсвальді [240]. Науковець наголошує на тому, що після університетської реформи Вільгельма фон Гумбольдта німецькі університети взагалі стали ідеалом для вимогливого академічного світу. Беззаперечним доказом цього твердження є той факт, що на початку XX століття майже третина всіх нобелівських премій була присуджена саме німецьким науковцям. Їх інновації змінили світ: теорія відносності й поділ ядра (А. Ейнштейн), відкриття бацили туберкульозу (Р. Кох) і рентгенівське випромінювання (К. Рентген).

На підставі теоретичного аналізу наукових праць німецьких дослідників (Г. Болльбека [143], Т. Елльвайна [194], Б. Райнманна [318]) нами було складено таблицю «Відмінності моделей університетської освіти провідних країн Європи», що дає змогу визначити основні розбіжності у конструктивних ідеях університетської освіти європейських країн (див. табл. 1.1).

Компаративний аналіз дозволив визначити відмінності у конструктивних ідеях університетської освіти європейських країн. Відповідно до гумбольдтіанської моделі університетська освіта в Німеччині традиційно характеризується поєднанням навчання і наукових досліджень. В англійській моделі університетської освіти навчання відокремлено від наукових досліджень і здійснюється у лекційній формі, а його результатом стає всебічно розвинена особистість. Французька модель університетської освіти

кардинально різниться від попередніх аналогів, головним завданням якої є підготовка фахівців для державної служби.

Таблиця 1.1

Відмінності моделей університетської освіти провідних країн Європи

Моделі університет-ської освіти	**Критерії диференціації сутності моделей університетської освіти в країнах Європи**		
	місія університету	**співвідношення навчання і наукових досліджень**	**головна мета розвитку особистості**
німецька модель	фундаменталь ні знання для осягнення істини	поєднання навчання з дослідженнями; концентрація на дослідженнях	мисленнєвий розвиток
англійська модель	навчання і виховання гідної людини	навчання відокремлено від наукових досліджень	всебічний розвиток
французька модель	підготовка фахівців для державної служби	концентрація на навчанні	професійний розвиток

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [143; 194; 318].

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття в Європі спостерігається тенденція до утвердження білінгвальної моделі університету в організації навчально-виховного процесу.

Так, у Фрайбурзькому університеті Швейцарії утворення вищого навчального закладу задовольнило потребу у забезпеченні якісної освіти у місті та кантоні з традиційно існуючими двома культурами: франкомовного та німецькомовного осередків, що актуально для багатьох регіонів. У Фінляндії з 20 університетів у двох викладання здійснюється шведською мовою. Це Академія Або у Турку та Шведська школа економіки та бізнес-управління в Гельсінкі. Двома мовами викладання здійснюється у Гельсінському університеті, Гельсінському технологічному університеті, Академії вишуканих мистецтв, Університеті мистецтва та дизайну, Театральній академії [380].

Епохальні події у ХХ столітті, зокрема Перша та Друга світові війни, визначили лідера у світовому рекрутингу найкращих студен-

тів та окреслили нову модель університетського навчання. Абсолютну монополію у питаннях інтернаціоналізації освіти здобули Сполучені Штати Америки. Сотні науковців, тікаючи від гітлерівського режиму, знаходили притулок в одному з американських університетів чи дослідних інститутів. Для німецької науки їх еміграція була важкою втратою, яка відчувається ще й донині [46;266].

У 60–70-х роках ХХ століття європейська громадськість була стурбована якістю навчання в університетах та конкурентоспроможністю їх випускників, які поступалися на ринку праці північноамериканським колегам. Студентські страйки 1968 року, насамперед у Сорбонні, також були поштовхом до радикального реформування європейської системи вищої освіти, що стало пріоритетним напрямом діяльності кожної з країн у світовому рекрутингу студентських контингентів [46].

Наприкінці ХХ століття початок глибоких соціально-економічних реформ, пов'язаних з переходом до ринкових механізмів господарювання, а також ідеологічні зміни, що привели до розвитку відкритого суспільства, об'єктивно зумовили взаємодію між країнами та народами, особливо у професійних сферах й освіті. Активна інтелектуальна міграція вимагала докорінних змін у законодавстві європейських країн.

Генетичний аналіз процесу німецькомовної інтелектуальної міграції дозволив визначити його основні етапи та змістові компоненти:

- 1-й етап – заснувальний (період Середньовіччя) – пов'язаний з централізацією університету, оскільки саме вищі навчальні заклади були центрами розвитку науки, а тому традиційно запрошували видатних учених з інших країн для підвищення власного престижу;
- 2-й етап – політико-ідеологічний (середина XIX – 40 роки ХХ ст.) – характерні політичні суперечності, що стали причиною відтоку наукових кадрів з певної країни (у 1934 – 1936 рр. Німеччина втратила значний науковий потенціал, німецькі фізики-теоретики у повному складі наукових шкіл були змушені виїхати з нацистської Німеччини до США, оскільки більшість учених були етнічними євреями і піддавалися переслідуванням з боку влади);
- 3-й етап – економічно-кризовий (початок 50-х років ХХ ст.) – характеризується масовою інтелектуальною міграцією з

німецькомовних країн, Великої Британії, Італії, Франції учених, викладачів вишів, студентів для продовження освіти і наукової діяльності у США, оскільки уряди країн не мали достатньо коштів для гідного фінансування освітньої і наукової галузі;

- 4-й етап – реформаторський (60-ті роки XX ст.) – пов'язаний з інтенсивним розробленням, використанням і розвитком складних новітніх технологій, поширенням комп'ютерної й інформаційної техніки, перебудовою системи вищої освіти провідних країн світу, початком розробки університетських програм інтернаціоналізації системи освіти, прийняттям законодавчих актів, спрямованих на розвиток інтелектуального потенціалу, що безпосередньо заохочував державні та приватні організації до «інвестицій у людину»;
- 5-й етап – інтеграційний (80 – 90-ті роки XX ст.) – результатом розпаду соціалістичного блоку і лібералізації режиму виїзду з країн Східної Європи і СНД, що сприяло розширенню географії міждержавної інтелектуальної міграції [9; 15; 37; 41; 58; 65; 68; 73; 216; 217].

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що оновлення й удосконалення освіти триває у країнах Європи вже понад 50 років [18; 31]. У 50-ті роки XX століття після закінчення Другої світової війни робилися перші спроби кооперації в освіті між європейськими країнами, коли поширювались ідея миру як головна культурна цінність та виникло прагнення її зберегти шляхом активної економічної взаємодії у країнах Західної Європи.

Німецький дослідник Д. Мюллер-Бьолінг (D. Müller-Böling) у праці «Становлення вищих навчальних закладів» зазначає, що процес інтеграції розпочався з економічного об'єднання без визначеної узгодженої культурно-освітньої політики, проте вже перші економічні договори, наприклад такі, як договір «Об'єднання вугілля та сталі», договір про Європейське економічне співтовариство, договір про створення Європейського інституту (університету) ядерної науки та техніки, включали питання професійної підготовки кадрів [287].

Європейські договори 50-х років XX століття передбачали взаємне визнання дипломів, а також створили умови для вільного пересування громадян і безперешкодного обміну досвідом усередині Співтовариства, активізували інтернаціоналізацію освіти.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що початок освітньої інтеграції відноситься до 1974 року, коли була прийнята перша програма дій Європейського економічного співтовариства у галузі освіти «Освіта в ЄС». У цьому документі визнається суттєвим «розвиток спільної перспективи у сфері освіти» та зосереджується увага на спільних зусиллях для інтенсивнішого обміну інформацією і досвідом у трьох напрямах: активізація людей та інновації в освіті; розвиток освіти для дітей працівників-мігрантів; упровадження європейського виміру в освіту [74]. Щодо третього пункту члени Комісії дійшли висновку, що громадяни (будь-якої країни) в період навчання повинні мати можливість вивчати одну чи дві іноземні мови. Крім того, до навчальних програм повинні бути включені предмети, що дають широкі знання про Європу, про її відносини з іншими країнами світу.

По-справжньому ці питання стали першочерговими лише у 1985 році, коли Європейській Раді було презентовано концепцію «Європа народів» [114]. У документі обґрунтовувалась необхідність посилення компетенцій і підвищення ролі Ради в галузі освіти як інтегративного фактора в економіці та соціальній сфері. Доповідь спонукала Співтовариство уважніше ставитися до проблем освіти і професійної підготовки в європейському масштабі.

Проблему євроінтеграції досліджують науковці різних країн і міжнародні експерти. Існує кілька періодизацій, які беруть за основу різні критерії.

Особливе значення для аналізу етапів розвитку освітньої політики країн Європи та визначення місця інтернаціоналізації у цьому процесі має періодизація за редакцією британського дослідника Х. Ертла [198]. У дослідженні з'ясовано, що Х. Ертл автор книги «Запровадження політики Європейського Союзу в освіті та професійній підготовці: порівняльне вивчення підходів у чотирьох країнах-членах», вирізняє чотири основні етапи створення загальноосвітньої політики країн Європи:

- 1-й етап – підготовчий (1951 – 1963 рр.) – підписання Паризького та Римського договорів та започаткування Європейського економічного співтовариства;
- 2-й етап – заснувальний (1963 – 1976 рр.) – виділення загальних принципів професійної освіти та прийняття програми структурних перебудов у галузі загальної освіти;

- 3-й етап – поширювальний (1976 – 1992 рр.) – розвиток освітніх програм та обговорення концепції європейського виміру освіти;
- 4-й етап – укріплювальний (з 1992 і дотепер) – підписання Маастрихтського договору та заснування ЄС [198].

Рада Європи є однією з провідних європейських організацій, що розвиває ідеологію сучасного європейського суспільства. Аналіз особливостей розвитку і центральний напрям діяльності РЄ, який здійснювався протягом 50 років під девізом «Освіта, націлена на виховання демократичного громадянина», дозволив нам окреслити основні етапи розвитку цієї організації:

- 1 етап (1949 – 1968 рр.) – розвивалися інститут РС й інституційні механізми парламентської демократії ведення переговорів з народами Східної Європи; пропонується організувати громадянське виховання, підкреслюється, що на міжнародному рівні має розвиватися дух поваги та позитивних обмінів між народами і культурами різних націй;
- 2 етап (1968 – 1980 рр.) – розширення таких сфер діяльності, як освіта дорослих, навчання на підприємствах, соціокультурна сфера;
- 3 етап діяльності (1980 – 1989 рр.) – розв'язання проблем освіти, поширення ідеї солідарності як основи сучасного громадянства;
- 4 етап (з 90-х років XX століття і дотепер) – становлення демократичного суспільства; проекти РЄ спрямовані на модернізацію змісту освіти, де домінуючим є виховний аспект [198].

Аналіз відповідних документів свідчить, про те, що Рада Європи розробила механізм інтеграційних процесів в освіті, якими стали: загальне обговорення цілей і завдань різноманітних освітніх програм та проектів на міжнародних симпозіумах, конференціях, семінарах; координація аналітичної та інформаційної роботи експертів з різних країн; спільне втілення досвіду систем освіти європейських країн тощо.

Таким чином, РЄ ставить та вирішує завдання порівняння та зближення систем освіти різних країн. На думку, Х. Ертла сучасний етап характеризується впізнаванням та розумінням інших систем освіти, залученням спеціалістів різного рівня до міжкультурного діалогу на принципах відкритості й толерантності [198].

Британський дослідник у галузі вивчення реформ університетської освіти Р. Барнетт (R. Barnett) та американський дослідник М. Троу (M. Trow), зазначають, що початком утвердження процесу інтернаціоналізації університетської освіти в Європі є поява програм загальнокультурного спрямування, серед яких найважливішими є:

- програма ERASMUS (1987 р.) – підвищення рівня освіти у ВНЗ шляхом посилення міжнародної кооперації, поліпшення співпраці між університетами, а також взаємовизнання дипломів;
- програма «Молодь для Європи» (1988 р.) – розвиток молодіжних студентських обмінів й ознайомлення з іншими культурами;
- програма LINGUA (1990 р.) – вивчення іноземних мов та створення умов, що дають можливість вивчати мови європейських народів протягом усього життя відповідно до індивідуальних потреб особи;
- програма TEMPUS (1990 р.) – трансєвропейське співробітництво у галузі вищої освіті, призначення грантів на розвиток та реструктуризацію університетів у партнерських країнах;
- на 4-му етапі (з 1992 р. і дотепер) – договір про створення Європейського Союзу (ЄС), що сприяє інтенсифікації інтеграційних процесів в освітній галузі країнами ЄС [132; 37].

Таким чином, політика ЄС доповнює діяльність кожної з держав у всіх сферах освіти, починаючи з окремих студентів та викладачів і завершуючи ректорами університетів, експертами, а також державними діячами, активізує та сприяє поширенню інтернаціоналізації університетської освіти в Європі.

Німецький дослідник У. Дрюве (U. Druwe) та його колега професор педагогічного інституту імені Й. Гутенберга у Майнці Ф. Гамбургер (F. Hamburger) стверджують, що провідними детермінантами, які сприяли появі та розвитку процесу інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині та Австрії в кінці XX – на початку XXI століття є: глобалізація вищої освіти як взаємозалежність таких компонентів, як інтернаціоналізація виробництва, розвиток мультинаціональних концернів, міжнародна мобільність та посилення світової конкуренції, що сприяє зміні змісту, цілей, форм та навчальних орієнтирів університетської освіти в цілому, та масовізація вищої освіти, що привело до соціальних змін та визначило діяльність освітніх установ світу [135; 230].

А. А. Сбруєва переконана, що до головних причин розвитку інтернаціоналізації вищої освіти слід віднести: розвиток глобальної конкуренції послуг, товарів та робочої сили, масовізацію вищої освіти в умовах сприятливого економічного та технологічного клімату, позначеного швидким розвитком ІКТ, інтернаціоналізацію ринків робочої сили, здешевлення транспортних послуг та можливостей отримання інформації через ІКТ [78]. Дослідниця доводить, що всі ці чинники сприяли зростанню попиту на міжнародну вищу освіту та спростили доступ до неї, з одного боку, зростаючої кількості претендентів, а з другого – зростаючої чисельності вищих навчальних закладів та приватних провайдерів на ринку освітніх послуг [78].

Отже, в останній чверті XX – на початку XXI століття інтернаціоналізація вищої освіти починає розглядатися як провідна стратегія розвитку кожної європейської держави, як індикатор міжнародної, міжкультурної та глобальної інтеграції в змісті та функціях університетів.

На підставі історико-генетичного аналізу окреслено витоки інтернаціоналізації університетської освіти, прообразом якої стала цехова спорідненість перших європейських університетів, коли встановлення дипломатичних взаємовідносин між ними, однорідність мовного академічного простору (латина), зародження міжнародного студентського братства, можливість вільно змінювати заклади освіти без обмеження терміну навчання зумовлювали академічну мобільність. Показано, що серед витоків інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині – розповсюдження гумбольдтіанської моделі університетської освіти у XIX ст., що стало засобом інтернаціоналізації вищої школи різних країн, а також реформування системи вищої освіти країни у другій половині XX ст. з метою наближення її до світових стандартів.

Компаративний аналіз дозволив визначити відмінності у конструктивних ідеях університетської освіти європейських країн. Відповідно до гумбольдтіанської моделі університетська освіта в Німеччині традиційно характеризується поєднанням навчання і наукових досліджень. В англійській моделі університетської освіти навчання відокремлено від наукових досліджень, а його результатом стає всебічно розвинена особистість. У французькій моделі головним завданням університетської освіти є підготовка фахівців для державної служби.

1.3. Виміри інтернаціоналізації університетської освіти

Інтернаціоналізація університетської освіти є багатогранним і багатовимірним феноменом XXI століття, що включає низку вимірів та стратегій, понятєвий апарат яких є актуальним для нашого дослідження та потребує додаткового вивчення.

На основі аналітичного огляду публікацій ОЕСР (підрозділ 1.1) та розвідок англомовних те німецькомовних науковців (див. дод. Г, табл. Г.1) було конкретизовано два виміри інтернаціоналізації вищої освіти в Німеччині, а саме: зовнішню ІВО, яка характеризується академічною мобільністю, міжнародною інтелектуальною міграцією і залежить від державної імміграційної політики; внутрішню ІВО, яка характеризується мовною політикою, якістю вищої освіти, стратегіями інтернаціоналізації університетської освіти, інтернаціоналізацією навчальних програм. У контексті внутрішньої інтернаціоналізації вищої освіти доречним є дослідження інтерпретації понять «інтернаціоналізація навчальних програм», «мовна політика» та «якість вищої освіти». У контексті зовнішньої інтернаціоналізації вищої освіти вважаємо за доцільне розглянути такі поняття, як «академічна мобільність» та «міжнародна інтелектуальна міграція».

Академічна мобільність є важливою складовою зовнішньої інтернаціоналізації вищої освіти та дефініціюється як одна з форм міжнародного співробітництва студентів, аспірантів, професорсько-викладацького складу і передбачає їх виїзд до вищого навчального закладу іншої країни з освітніми цілями. Існує багато підходів до інтерпретації терміна «мобільність». У загальному розумінні «мобільність» означає насамперед соціальні переміщення людей у напрямку визначення їх суспільних позицій, які характеризуються або більш високим (соціальне піднесення), або більш низьким (соціальна деградація) рівнем доходів, престижу і ступенем залученості до влади [3].

У словнику поняття «мобільність» (від лат. mobilis – «рухливий») трактується як «рухливість, готовність до швидкого виконання завдань» [7]. Співзвучне змісту такого визначення мобільності тлумачення В.Горських, який розглядає мобільність як «готовність до швидкого пересування» [27]. Тож у всіх досліджуваних джерелах поняття «мобільність» тісно пов’язане з рухом, дією, здатністю та готовністю до швидкого виконання завдань. Л. Сушенцева ствердж-

жує, що поняття мобільність є предметом дослідження різних наук (економіки, соціології, психології, педагогіки тощо). На її думку, існують різні види мобільності, які проявляються у відповідних сферах життєдіяльності людини, а саме: соціальна мобільність, трудова мобільність, професійна мобільність, академічна мобільність та культурна мобільність [109].

Наприкінці XX століття у зв'язку з новим етапом європейської інтеграції та Болонським процесом особливо поширеним став термін «академічна мобільність». Варто зазначити, що зараз відсутня офіційна та загальноприйнята дефініція терміна «академічна мобільність». Більшість дослідників користуються визначенням, поданим у Рекомендаціях № R (95) 8 Комітету міністрів Ради Європи (Страсбург, 02.03.1995 р.).

Так, під терміном «академічна мобільність» розуміється період навчання, викладання та (або) дослідження в інший країні, ніж країна проживання студента. Цей період обмежується в часі та передбачає, що студент чи співробітник вищого навчального закладу після завершення обумовленого періоду повертається до своєї країни [107].

Приєднання до Болонського процесу більшості країн Європи детермінувало використання терміна «академічна мобільність» у науковому середовищі як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Н. Пєліхов стверджує, що поняття «академічна мобільність» є «переміщенням освітніх технологій, навчально-методичних матеріалів і навіть технологічного продукту, створеного в освітніх установах певної країни» [81]. В. Кремень наводить власне визначення досліджуваного поняття, трактуючи його як «право студента на свободу вибору місця, форм і засобів навчання з урахуванням його потенційних можливостей і здібностей адаптуватися до систем навчання в різних навчальних центрах, в інших вищих навчальних закладах з метою продовження освіти, отримання додаткової освіти, захисту кваліфікаційної випускної роботи» [42].

Н. Авшенюк зазначає, що поняття «академічна мобільність» передбачає можливість навчатися, стажуватися, проводити дослідження в різних університетах світу, набувати досвід і знання, які є недоступними у вітчизняних університетах [2]. Більш об'єктивним є трактування поняття «академічна мобільність» В. Вікторова та О. Вауліна. Науковці переконані, що «академічна мобільність» є «формою існування інтелектуального потенціалу, що відображає

реалізацію його внутрішньої потреби в просторі соціальних, економічних, культурних, політичних відносин і взаємозв'язків» [7; 11].

Секундант М. наводить власне визначення поняття «академічна мобільність» з позиції індивіда, фізичної особи, яка перетинає державний кордон певної країни з метою отримання освіти чи продовження навчання [79]. Синонімічною за змістом є інтерпретація поняття «академічна мобільність» вітчизняним теоретиком М.Зубрицькою. Дослідниця зазначає, що «академічна мобільність» є процесом міжнародного обміну «носіями» знань [28; 267]. Вітчизняний науковець А. Кудін уважає, що досліджуване поняття є «чинником модернізації і реалізації системних змін через безпосереднє поширення інтернаціонального досвіду» [43].

О. Вауліна та А. Умєрова трактують поняття «академічна мобільність» з позиції перспективи української системи вищої освіти та переконують, що «подолання національної наукової замкненості та отримання загальноєвропейської або інтернаціональної перспективи для вітчизняної вищої освіти та досліджень визначають інтерпретацію цього поняття» [7].

І. Козієвська зазначає, що досліджуване поняття доцільно трактувати з позиції набуття професійних компетенцій сучасного фахівця, а його сутність як перетин кордону фізичною особою з метою здобуття знань і компетенцій протягом перебування певного періоду у вищому навчальному закладі країни, в якій ця особа не проживає і не має статусу громадянина, з обов'язковим поверненням після закінчення періоду навчання до рідної країни [38]. Найбільш загального розуміння набуває поняття «академічна мобільність» згідно з визначенням Л. Сушенцевої, яка переконана, що це поняття є однією з найважливіших сторін інтеграції української освіти в міжнародний освітній простір, складний і багатогранний процес інтелектуального просування, обміну науковим і культурним потенціалом, ресурсами, технологіями навчання тощо [109].

Варто зазначити, що за версією ОЕСР за способом організації розрізняють такі різновиди академічної мобільності: організована (в межах економічного, політичного або міжуніверситетського академічного партнерства) та індивідуальна (з власної ініціативи студента). Відповідно до мети академічна мобільність може бути вертикальною або горизонтальною. Під вертикальною мобільністю розуміють навчання студента в іншому національному або закордонному вищому навчальному закладі, отримання ним повної

вищої освіти та здобуття певного академічного або наукового ступеня; під горизонтальною – навчання у вищому навчальному закладі упродовж обмеженого періоду (семестру, навчального року) та отримання наступного академічного або наукового ступеня [162].

Розглянемо позицію наукового загалу Німеччини щодо досліджуваної проблеми. На початку XXI століття тенденції розвитку вищої освіти у провідних країнах Європи, а саме глобалізація, інтернаціоналізація, масовізація та регіоналізація освіти, стали предметом низки дослідницьких проектів провідних фахівців Інтернаціонального наукового центру професійних і академічних досліджень Німеччини університету Кассель (INCHER–Kassel). У статті «Мобільність і співпраця як інструменти Європейської політики в галузі освіти» німецька дослідниця В. Алесі (B. Alesi) стверджує, що поняття «академічна мобільність» трактується як «якісна складова європейського освітнього простору, що передбачає обмін студентами між вищими навчальними закладами та між державами» [118].

Її колега К. Мюресан (C. Muresan) переконана, що досліджуване поняття доцільно інтерпретувати з позицій ринкової економіки і визначати його дефініцію як поштовх до виховання якісно нових трудових резервів кожної країни, які у майбутньому були б конкурентоспроможними як на світовому, так і на національному ринку праці [288].

Німецький теоретик К. Енгель (C. Engel) запевняє, що визначення поняття «академічна мобільність» пов’язано з пошуком найбільш ефективного шляху розвитку освіти та його трансформації, що спрямовано на індивідуальний розвиток та вдосконалення особи [197]. Синонімічним трактуванням змісту дефініції «академічна мобільність» є його інтерпретація за Б. Кем (B. Kehm). Вчена переконана, що простір соціальних, економічних, культурних, політичних взаємовідносин і взаємозв’язків, які ґрунтуються на реалізації внутрішньої потреби інтелектуального потенціалу руху у виробничу сферу, визначають його дефініцію [254].

Німецький дослідник Р. Шмідт (R. Schmidt) трактує сутність поняття «академічна мобільність» як привід для подолання національної замкненості та інтеграції до загальноєвропейської спільноти [332]. Погоджуючись з твердженням Р. Шмідта, його колега Х. Шомбург (H. Schomburg) переконує, що «академічна мобільність» є «якісною складовою функціонування європейського освітнього простору» [330].

Р. Вагнер (P. Wagner) тлумачить дефініцію досліджуваного поняття як унікальну можливість доступу до якісних освітніх програм, курсів та дослідних проектів [396]. Б. Вольф (B. Wollf) наводить власне визначення поняття «академічна мобільність» як «лінгвістичного навчання, мовного вдосконалення, якісно нового рівня володіння студентами та викладачами іноземною мовою, що виховує сучасного громадянина світу» [405].

Під час листування з науковцями Інтернаціонального центру з досліджень вищої освіти м. Кассель (Німеччина) та аналізу їх дослідницьких розвідок (див. дод. Д, табл. Д.2) доведено, що дефініція поняття «академічна мобільність» з позиції німецькомовних науковців має багато спільного з трактуванням вітчизняних колег. Але відмінність полягає в тому, що відбувається зміна в мотивації до інтернаціоналізації університетської освіти, що виражається у зміні акцентів.

Якщо раніше домінуючими чинниками були переважно культурні та освітні інтенції, то останнім часом переважають «інтелектуальні» мотиви, що передбачають міжнародні змагання за кращі уми, які принесуть славу країні за створення новітніх технологій майбутнього.

У контексті нашого дослідження особливого значення набуває поняття «студентська академічна мобільність» як найбільш масове явище сучасності, що швидко прогресує. Згідно з визначенням експертів ОЕСР, студентська академічна мобільність є процесом здобуття студентом знань і навичок у вищому навчальному закладі країни, в якій він не має статусу громадянина. Вона передбачає безпосередній перетин кордону фізичною особою, з урахуванням попередньо здобутої освіти та з присвоєнням кваліфікацій чи наукового ступеня після закінчення терміну навчання [261].

Теоретичний аналіз праць вітчизняних та німецькомовних дослідників дав змогу здійснити цілісну інтерпретацію поняття «академічна мобільність» і трактувати його як найбільш розвинену форму інтернаціоналізації вищої освіти, що сприяє інтеграції особи в міжнародну академічну спільноту в межах глобального освітнього простору (мобільність фізичних осіб), що забезпечує доступ до освітніх здобутків провідних країн світу, сприяє розвитку інтеркультурних компетентностей та збільшує шанси на професійну самореалізацію (інституційна мобільність) особистості. Навчання, стажування та дослідницька робота за кордоном збагачує

особистісний досвід студента, дає йому можливості дізнатися більше про інші моделі створення та поширення знань, дозволяє розширити мережу власних контактів, поглибити знання іноземних мов тощо. Важливим для нашого дослідження є визначення ціннісного аспекту академічної мобільності як провідного фактора формування особистості студента.

Використання аксіологічного підходу до аналізу праць зарубіжних науковців (Ф. Деліхоу (F. Dalichow) [169], Б. Кем (Б. Kemh) [255], П. Мюсіг-Трапп (P. Müßig-Trapp) [291], У. Тайхлер (U. Teichler) [361], А. Хозайніцаден (A. Hosseinizaden) [237], К. Шнітцер (K. Schnitzer) [334]) дало можливість конкретизувати ціннісні орієнтири академічної мобільності в німецькомовному світогляді (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Ціннісні орієнтири академічної мобільності в німецькомовному світогляді

Німецькомовні дослідники	**Ціннісні орієнтири академічної мобільності**
B. Kehm (Б. Кем)	засіб формування почуття громадянськості у процесі здобуття вищої освіти в Європі;прозорість та гласність у формуванні контингенту студентів засобами демократичності;
A. Hosseinizaden (А. Хозайніцаден)	надання рівного доступу до якісної освіти попри національні, економічні, релігійні, расові, ідеологічні розбіжності;
U. Teichler (У. Тайхлер)	відкритість вищої освіти, яка розширює межі взаємодії системи цінностей людини і нової інформації;
F. Dalichow (Ф. Даліхоу)	унікальні можливості для представників академічного світу набути неоціненний досвід (ознайомлення з іншою культурою, опанування іноземної мови, різностороннє бачення європейського професіоналізму, що дозволить переосмислити особистісний підхід до таких понять, як світові цінності – повага до прав і свобод людини, демократія);
P. Müßig-Trapp (П. Мюсіг-Трапп), K. Schnitzer (К. Шнітцер)	інструмент міжнародної комунікації через національні, лінгвістичні та культурні кордони, що дає додаткові можливості для взаємного навчання, нового розуміння європейської громадянськості

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [169; 237; 255; 291; 334; 361].

За матеріалами табл. 1.2 стає зрозумілим, що ціннісними орієнтирами академічної мобільності в німецькомовному світогляді є органічна єдність таких понять, як демократичність, прозорість, справедливість освітньої політики держави, відкритість інформації щодо можливості здобуття освіти у вишах за кордоном, стажування чи підвищення кваліфікаційного рівня у вишах іншої країни.

У контексті зовнішнього виміру інтернаціоналізації вищої освіти розглянемо окремі аспекти міжнародної інтелектуальної міграції, дослідження яких пов'язано з такими поняттями, як «міграція», «імміграція», «іммміграційна політика», «міжнародна інтелектуальна міграція». Становлення інституту громадянства в Європі та окремі аспекти міжнародної інтелектуальної міграції в контексті глобалізації та інтернаціоналізації університетської освіти у країнах ЄС стали предметом численних досліджень, зокрема таких німецьких (Х.-П. Бертц [224], А. Гьорлітц [224]) та вітчизняних (Я. Кондратьєв [39]), Л. Костюк [41]) дослідників.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що немає одностайності у визначенні понять «міграція» та «імміграція». Більшість дослідників розглядають поняття «міграція» як категорію загальної концепції руху робочої сили, що охоплює широкий спектр форм людської мобільності. Поняття ж «імміграція» асоціюється переважно з постійним переселенням, яке є продовженням попередніх хвиль тимчасової трудової міграції, головним чином шляхом возз'єднання та створення родин.

На думку Я. Петрова, поняття «міграційна політика» є «комплексом заходів, що ґрунтуються на соціально-економічних та демографічних потребах країни, які держава й суспільні інститути реалізують з метою управління міграційними потоками, забезпечення належних умов для гармонійного співіснування громадян і мігрантів, сталого соціально-економічного розвитку» [65]. Вітчизняний учений Г. Кліщ зазначає, що під дефініцією поняття «імміграційна політика» слід розуміти комплекс заходів, що спрямовані на врегулювання різноманітних питань відносно іноземців, які потрапили на територію певної країни на законних підставах; вона складається з політики іммміграційного контролю (зовнішня сфера, що пов'язана з регулюванням іммміграційних потоків)

та постіммміграційної політики (внутрішня сфера, що передбачає управління етнічними відносинами, соціокультурну інтеграцію мігрантів, натуралізацію, надання притулку біженцям) [34].

Провідним чинником іммміграційної політики певної країни в аспекті її інтернаціоналізації є міжнародна інтелектуальна міграція. Результати аналізу наукової літератури дозволяють стверджувати, що в інтерпретації цього поняття можливим є виділення кількох підходів, що різняться як за обсягом охопленого явища, так і за сутнісною його характеристикою. Отже, вітчизняні науковці

Я. Кондратьєв, В. Олефір та Ю. Римаренко стверджують, що поняття «міжнародна інтелектуальна міграція» трактується як міграція наукових і викладацьких кадрів високої кваліфікації, зайнятих науковими дослідженнями, проектами і розробками на Батьківщині, тобто є міграцією фахівців, які займаються кваліфікованою інтелектуальною чи творчою працею, включаючи потенційних спеціалістів (молодих учених, аспірантів) за кордон [39]. Німецькі теоретики А. Гьорлітц та Х.-П. Бертц визначають досліджуване поняття як наслідок етапу глобалізації світового господарства і розширення діяльності транснаціональних корпорацій [224].

У контексті внутрішньої ІВО відбувається надання міжнародного та інтеркультурного виміру змісту освіти, здійснюється інтернаціоналізація навчальних програм та вирішуються питання мовної політики певної країни. Особливості інтернаціоналізації навчальних програм, їх типологія, структура, зміст та умови ефективності є предметом наукових пошуків німецькомовних (К. Хан (K. Hahn) [229], К. Шнітцер (K. Schnitzer) [334], У. Тайхлер [362]) та англомовних дослідників (Дж. Мейсон (J. Mason) [280], Б. Нільссон (B. Nilsson) [294], М. Ван дер Венде [400]).

Створено низку міжнародних організацій, що займаються інтернаціоналізацією вищої освіти (CERI, DAAD, NAFSA, NUFFIC, OECD).

Американські дослідники Дж. Мейсон (J. Mason) та Д. Стенлі (D. Stanley) у праці «Підготовка випускників до майбутнього: інтернаціональне навчання» (1997) наводять загальну дефініцію поняття «інтернаціоналізація навчальних програм», визначаючи його як «комплекс знань, що спрямований на підготовку майбутнього покоління до роботи в інтернаціональному співтоваристві» [280]. Дж. Мейсон запевняє, що інтерпретація поняття «інтернаціоналізація навчальних програм» є комплексом дій щодо розроблення та внесення змін до існуючих навчальних програм, спрямованих на введення міжнародного виміру у зміст більшості навчальних дисциплін [280].

Погоджуючись з позицією Дж. Мейсона, Д. Стенлі доповнює дефініцію інтеркультурним виміром, наголошуючи на тому, що «створення універсального, взаємопов'язаного комплексу знань надає студентам міжнародного/інтеркультурного / бачення світу, тих необхідних знань і вмінь, що спрямовані на підготовку всебічно розвиненої особистості (професійно, соціально та психологічно),

підготовленої до життя в інтернаціональному /полікультурному/ суспільстві» [280].

В інтерпретації М. Ван дер Венде досліджуване поняття визначається як необхідність істотних змін у навчальних програмах за рахунок уведення «європейського компонента» до змісту існуючих програм [400]. Б. Нільссон (B. Nilsson) висловлює занепокоєння щодо збереження якості освіти в контексті інтернаціоналізації її змісту та стверджує, що «інтернаціоналізація навчальних програм» є модернізацією процесу навчання освітніх змін, що спрямовані на зміцнення та збереження існуючої якості системи вищої освіти, її ефективності [294].

У. Тайхлер наголошує, що в епоху міжнародної освітньої конкуренції провідними завданнями кожного вишу стають пошуки ефективних механізмів, що спрямовані на зміцнення власної позиції у міжнародній конкурентній боротьбі. При цьому інтернаціоналізація змісту навчальних програм сприяє активізації академічної мобільності та є результатом економічного благополуччя конкретного університету, важливим компонентом його подальшого міжнародного зростання [363].

У 2001 році в Німеччині виходить друком низка досліджень провідних учених країни, предметом наукового пошуку яких є інтернаціоналізація університетської освіти. Німецька дослідниця Е. Корте (E. Korte) визначає поняття «інтернаціоналізація навчальних програм» як упровадження європейського виміру в навчальний процес вищого навчального закладу певної країни, конкретизуючи таким чином міжнародний вимір [259]. К. Хан (K. Hahn), доповнюючи дефініцію досліджуваного поняття, наголошує на тому, що «саме зусилля викладацького корпусу щодо надання своїм навчальним курсам міжнародного виміру в аспекті їх змісту та методів викладання є запорукою їх ефективності» [229].

Науковий інтерес викликає визначення поняття «інтернаціоналізація навчальних програм» К. Шнітцером (K. Schnitzer). Дослідник переконує, що впровадження кардинально нових навчальних програм, що передбачають вивчення іноземних мов та які спрямовані на підготовку сучасного висококваліфікованого фахівця, громадянина світу, здатного витримати конкуренцію та складати конкуренцію на європейському ринку праці стає провідним завданням кожного університету [333]. У. Тайхлер зазначав, що поняття «інтернаціоналізація навчальних програм» слід конкретизувати як запро-

вадження міжнародного виміру у навчальні програми університетів шляхом удосконалення певних тематичних модулів курсу [364].

За результатами теоретичного аналізу досліджень провідних компаративістів США, Німеччини та Канади щодо інтерпретації поняття «інтернаціоналізація навчальних програм» (див. дод. Е, табл. Е.1) стає зрозумілим, що з позиції зарубіжного наукового загалу його дефініції мають багато спільного, передбачаючи запровадження міжнародного /європейського/ виміру в навчальні програми певного університету. На нашу думку, інтернаціоналізація навчальних програм є спеціально розробленою стратегією пристосування університету до нових умов функціонування в сучасному високоорганізованому суспільстві, що передбачає комплекс взаємопов'язаних змін та нововведень, інтеграцію до існуючих навчальних програм дисциплін з міжнародним змістом [93].

Внутрішня інтернаціоналізація вищої освіти пов'язана з мовною політикою кожної країни. Актуальні аспекти мовної політики ЄС є предметом спеціально сфокусованих досліджень вітчизняних (С. Бибик [6], С. Єрмоленко [21], Є. Мацнєва [50], М. Стріха [107], О. Тодор [110]), та німецьких дослідників (У. Аммон [121], Х. Еберт [190], К. Ехліх [192], Й. Галтунг [210], Г. Малетце [278].

У світовій та вітчизняній науковій літературі поняття «мовна політика» тлумачиться неоднозначно. Починаючи з 20-х років ХХ століття, зміст цього терміна охоплював велике коло найважливіших проблем і конкретних спроб свідомого та доцільного управління соціальною й мовною діяльністю. Цим терміном позначалося цілеспрямоване втручання суспільства у стихійний процес мовного розвитку й організоване керування цим процесом.

У дослідженні Ф. Швейцера (1977) поняття «мовна політика» трактується як «сукупність заходів, прийнятих державою для зміни або збереження існуючого функціонального розподілу мов або мовних підсистем, для введення нових або збереження вживаних лінгвістичних норм» [339].

Німецький учений Й. Галтунг (J. Galtung) (1985) доводить, що досліджуване поняття визначається як відстоювання мовних інтересів держави задля залагодження національних, міжетнічних, расових конфліктів без насилля [210].

Німецькі теоретики Х. Еберт (H. Ebert) та У. Хентшель (U. Hentschel) (1991) наводять власне бачення досліджуваного поняття. Науковці переконані, що цілеспрямована політика певної

держави, метою якої є збереження чинного, функціонального розподілу мов або мовних підсистем, для введення нових або збереження старих мовних норм визначається як «мовна політика» країни [190]. Г. Малетцке (1996) пропонує новітнє трактування поняття «мовна політика» як «перспектива розвитку вищої освіти певної країни, що спрямовані на збереження, поширення та розвиток національної мови окремої держави» [278].

У тлумачному словнику лінгвістичних термінів за редакцією С. Єрмоленко, С. Бибик, О. Тодор (2001) існує специфічне трактування поняття «мовна політика» як «діяльність суб'єктів етнополітики, що спрямована на вирішення національно-мовних інтересів, гармонізацію національних відносин та зміцнення стабільності політичного суспільства [5; 21; 110].

Вітчизняна дослідниця М. Стріха (2009) наголосила на тому, що «мовна політика» є «комплексом цілей та принципів, що визначають регулювання мовних практик у різних сферах життя держави й суспільства, а також сукупність правових, адміністративних та господарчих механізмів, через які здійснюється згадане регулювання в межах держави чи міжнародної організації» [107]. Її колега Є. Мацнєва (2010) зауважила, що «мовна політика» впливає на функціонування й розвиток мов у державі та визначає її суспільно-політичне життя [50].

На підставі аналізу дослідницьких розвідок німецьких та вітчизняних науковців (див. дод. Ж, табл. Ж.1) стає зрозумілим, що спільним в інтерпретації поняття «мовна політика» науковцями Німеччини та України є усвідомлення провідної ролі держави як модератора мовної політики кожної країни. Вітчизняне бачення сутності цього поняття відзначається увагою до діяльності суб'єктів етнополітики, що спрямована на вирішення мовних інтересів, гармонізації національних відносин та стабілізацію політичної, національної, етнічної, мовної ситуації в Україні. Німецькі науковці дотримуються думки про те, що поняття «мовна політика» слід трактувати як відстоювання мовних інтересів держави задля залагодження національних, міжетнічних та расових конфліктів без насилля.

У контексті внутрішньої інтернаціоналізації вищої освіти важливим її виміром є інституційне партнерство, створення транскордонних освітніх альянсів, особливо питання якості освіти. Одним з основних напрямів діяльності держав-учасниць Болонського процесу є європейська співпраця задля забезпечення якості

вищої освіти. Простежимо ґенезу становлення та розвитку поняття «якість вищої освіти». Ця проблема стала актуальною на межі ХХ – ХХІ століть. Відповідно до програмного документа ЮНЕСКО «Реформа та розвиток вищої освіти» (1995) «якість вищої освіти» розглядається як «цілеспрямована концепція, що охоплює всі основні функції та різновиди діяльності вищих навчальних закладів, що спрямовані на забезпечення випускникові можливостей швидко й ефективно залучитися до трудової діяльності в інтересах суспільства, роботодавця та задля власної користі» [26].

У Всесвітній декларації, прийнятій Міжнародною конференцією з вищої освіти в листопаді 1998 року, наголошується, що якість освіти – це багатовимірне поняття, яке охоплює всі аспекти діяльності вищого навчального закладу – навчальні та академічні програми, наукову і дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад, навчально-матеріальну базу і ресурси освітніх установ [44]. На основі аналізу наукових праць вітчизняних дослідників (В. Вікторова, А. Загороднього, А. Калінічевої, М. Кисіль, О. Ковнір, О. Локшиної, С. Одерній, Х. Сєбкової) стає зрозумілим що забезпечення якості освіти в контексті Болонської декларації – це не лише отримання необхідних знань та вмінь, якими має володіти майбутній висококваліфікований фахівець, але й розроблення критеріїв, форм та методів оцінювання знань [11; 25; 31; 32; 35; 44; 61; 80]

Аналітичний огляд публікацій Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) дозволив конкретизувати два виміри інтернаціоналізації вищої освіти в німецькомовних країнах, а саме: зовнішню ІВО, яка характеризується академічною мобільністю, міжнародною інтелектуальною міграцією і залежить від державної імміграційної політики; внутрішню ІВО, яка характеризується мовною політикою, якістю вищої освіти, стратегіями інтернаціоналізації університетської освіти, інтернаціоналізацією навчальних програм.

Використання аксіологічного підходу до аналізу праць (Ф. Деліхоу, О. Ельтбрехта, Б. Кем, А. Хозайніцадена, К. Шнітцера та ін.) дало можливість конкретизувати ціннісні орієнтири академічної мобільності в німецькомовному світогляді, що становлять органічну єдність таких понять, як демократичність, прозорість, справедливість освітньої політики держави, відкритість інформації щодо можливості здобуття освіти у вищих навчальних закладах за кордоном, стажування чи підвищення кваліфікаційного рівня у ВНЗ іншої країни.

Висновки до розділу 1

1. Виокремлено етапи розвитку наукової думки щодо визначення сутності поняття «інтернаціоналізація вищої освіти», зокрема: на *першому* етапі (80-ті роки ХХ ст.) ІВО визначається як інтернаціоналізація змісту освітніх програм, активізація академічної мобільності; на *другому* етапі (90-ті роки ХХ ст.) дефініція ІВО трактується як комплексний процес набуття окремою освітньою установою міжнародних перспектив у навчанні та викладанні, спостерігається тенденція до виокремлення університету як суб'єкта, що комплексно інтернаціоналізується, а висока якість знань, здобутих випускниками, стає його провідним завданням; на *третьому* етапі (початок ХХІ ст.) більшість науковців дотримуються думки, що інтернаціоналізація вищої освіти є процесом набуття ВНЗ глобальної перспективи, інструментом задоволення політичних, культурних, академічних та демографічних потреб сучасного суспільства [88].

2. Сформульовано положення про інтернаціоналізацію університетської освіти як об'єктивний, складний та багатовимірний процес, в якому відбувається взаємодія університетів різних країн як суб'єктів інтернаціоналізації з огляду на міжнародні цілі, принципи, норми, що відповідають академічним, культурним, політичним та економічним потребам сучасного суспільства та особистості [91].

3. Окреслено витоки інтернаціоналізації університетської освіти, якими стали однорідність академічного простору Середньовічної Європи, глобальне розповсюдження гумбольдтіанської моделі університетської освіти та реформування вищої освіти в Німеччині у другій половині ХХ ст. [95].

4. Визначено провідні детермінанти розвитку інтернаціоналізації університетської освіти (конкуренція університетів на міжнародному ринку вищої освіти; інтенсифікація міжнародного співробітництва, збільшення кількості міжнародних освітніх програм з інтеркультурним змістом; реформування вищої школи відповідно до вимог Болонського процесу) [98].

5. Конкретизовано два виміри інтернаціоналізації вищої освіти в німецькомовних країнах, а саме: зовнішню ІВО, яка характеризується академічною мобільністю, міжнародною інтелектуальною міграцією і залежить від державної іммиграційної політики та внутрішню ІВО, яка характеризується мовною політикою, якістю вищої освіти, стратегіями ІУО, інтернаціоналізацією навчальних програм [102].

6. У контексті двох вимірів ІВО систематизовано та уточнено понятєво-термінологічний апарат дослідження. Конкретизовано зміст понять «академічна мобільність» (найбільш розвинена форма інтернаціоналізації вищої освіти, що сприяє інтеграції особи в міжнародну академічну спільноту в межах глобального освітнього простору (мобільність фізичних осіб), що забезпечує доступ до освітніх здобутків провідних країн світу, сприяє розвитку інтеркультурних компетентностей та збільшує шанси на професійну самореалізацію), «імміграційна політика» (комплекс заходів, що спрямовані на врегулювання різноманітних питань відносно іноземців, які потрапили на територію певної країни на законних підставах), «інтернаціоналізація навчальних програм» (спеціально розроблена стратегія пристосування університету до нових умов функціонування в сучасному високоорганізованому суспільстві, що передбачає комплекс взаємопов'язаних змін та нововведень, інтеграцію до існуючих навчальних програм дисциплін з міжнародним змістом) [94].

7. Виокремлено ціннісні орієнтири академічної мобільності (органічна єдність таких понять, як демократичність, прозорість, справедливість освітньої політики держави, відкритість інформації щодо можливості здобуття освіти у вищих навчальних закладах за кордоном, стажування чи підвищення кваліфікаційного рівня у вишах іншої країни) [86].

РОЗДІЛ 2
СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМКИ ТА МЕХАНІЗМИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В НІМЧЧИНІ

2.1. Основні стратегії інтернаціоналізації університетської освіти

У добу глобалізації кожен вищий навчальний заклад шукає ефективні шляхи вдосконалення своєї діяльності задля прогнозування власного розвитку на майбутнє. Відома німецька вчена К. Хан (K. Hahn) переконливо доводить, що лише чіткий, скоординований проект, план діяльності певного вищого навчального закладу, тобто його стратегія розвитку, що охоплює тривалий за часом період, стане ефективним засобом досягнення прогнозованої мети [229].

У контексті нашого дослідження досвід інтернаціоналізації університетської освіти Німеччини є найбільш своєрідним та успішним серед розвинених країн світу, тому важливим є дослідження стратегічних напрямів, механізмів інтернаціоналізації університетської освіти та окремих стратегій, їх змістове наповнення та специфічні особливості.

Теоретичний аналіз фундаментальної праці «Академічні стратегії: управлінська революція в американській вищій освіті» відомого американського теоретика Г. Келлера (G. Keller) дозволив окреслити складові академічних стратегій розвитку вищих навчальних закладів країни, зокрема:

- внутрішні складові (окреслення та утвердження місії університету, повага до його традицій, визнання якості знань університету, діагностика сильних та слабких сторін діяльності вищого навчального закладу щодо його академічних програм та якісного професорсько-викладацького складу, матеріально-технічна база університету, організація управлінської ієрархії тощо);
- зовнішні складові (репутація в Європі, прогнозування тенденцій розвитку університету та його реальні можливості на міжнародному освітньому ринку, оцінювання конкурентоспроможних позицій університету, його унікальності) [257].

Американський дослідник Д. Девіс (J. Davies) (1995) на основі наукового доробку Г. Келлера ввів інтернаціональний компонент

у контекст національної політики в галузі вищої освіти США та розробив схему ефективної роботи вищого навчального закладу «Ad hoc-Institutionalisierung», де стратегії інтернаціоналізації освіти є провідними. Науковець розрізняє такі параметри ефективної роботи вищого навчального закладу:

- оцінка роботи певного університету вимірюється масштабами, спектром його діяльності з позиції його «іміджу», репутації у світі (наявність угод про співробітництво з певними ВНЗ закордоном, кількість іноземних професорів, які викладають дисципліни в університеті, чисельність іноземних студентів, що навчаються у вищих навчальних закладах, тощо);
- оцінка роботи певного вищого навчального закладу вимірюється рівнем розроблення, впровадження та застосування стратегії інтернаціоналізації університетської освіти на національному та інституційному рівнях [170].

Отже, ефективність роботи вишу за схемою Д. Девіса спрямована на критичне оцінювання роботи університету, пошук партнерських вищих навчальних закладів для подальшої співпраці та створення інтернаціональних корпорацій і стратегічних альянсів з метою активізації процесу інтернаціоналізації вищої освіти.

У доповіді «Інтернаціоналізація і тенденції у вищій освіті» (2004) експерти ОЕСР визначили підходи до розвитку інтернаціоналізації вищої освіти, що зумовлюють освітньо-політичні пріоритети певної держави або навіть цілого регіону. До них віднесли: узгоджений (спільний, взаєморозуміючий) підхід (Mutual understanding approach); прибутковий підхід (Revenue-generating approach); кваліфікаційно-міграційний підхід (Skilled migration approach) та розширювально-потенційний підхід (Capacity building approach) [298].

З метою виявлення провідних підходів до розвитку інтернаціоналізації вищої освіти у країнах ЄС за версією експертів ОЕСР уважаємо за доцільне провести змістовий аналіз кожного з них. Так, *узгоджений підхід* до розвитку інтернаціоналізації вищої освіти включає домінування академічних, політичних, соціальних та культурних пріоритетів. Експерти ОЕСР зазначають, що саме цей підхід означає висунення на перший план завдань інтелектуального та культурного збагачення академічних структур, зокрема стимулювання розвитку навчальних програм і наукових досліджень, досягнення кращого розуміння студентами і викладачами інших культур, установлення особистих контактів між

академічними, політичними та економічними елітами різних країн, що сприяє підвищенню рівня взаєморозуміння між державами і народами, соціальної єдності в мультикультурних суспільствах. Домінуючим принципом цього підходу є міжнародна співпраця, а не конкуренція. Цей підхід до розвитку інтернаціоналізації вищої освіти характерний для Японії, Мексики, Кореї та Іспанії [300].

Наступним є *кваліфікаційно-міграційний підхід*, сутнісний зміст якого спрямований на залучення висококваліфікованих іноземних фахівців, талановитих студентів, аспірантів, молодих учених (віком до 35 років) та досвідчених науковців до роботи у вищих навчальних закладах і дослідницьких центрах певної країни. Причому інтелектуальний потенціал виступає гарантом стабільності, стимулює економічний розвиток країни, сприяє підвищенню її конкурентоспроможності в галузі економіки знань. Система академічних стипендій є головним фактором цього підходу. З одного боку, вона доповнюється програмою промоції системи вищої освіти за кордон, а з другого – прийняттям відповідного візового та імміграційного законодавства. За версією ОЕСР найбільш послідовно та виважено реалізують цей підхід до розвитку інтернаціоналізації вищої освіти німецькомовні країни, а також Канада, Франція, Фінляндія, США (для студентів, які отримують післядипломну освіту) та інші. [22].

Прибутковий підхід до розвитку інтернаціоналізації вищої освіти є характерним для країн (Австралія, Велика Британія – для студентів з тих держав, що не є членами ЄС, США – для студентів, які отримують вищу освіту, Нова Зеландія), в яких державні дотації є недоступними для іноземних студентів, плата за навчання для цієї категорії осіб є вищою, ніж для тих абітурієнтів/студентів, які є громадянами країни. Саме іноземні студенти надають інвестиції (додатковий прибуток) освітнім закладам і тим самим сприяють розвитку підприємницької діяльності вищого навчального закладу на міжнародному освітньому ринку [53].

Стає очевидним, що прибутковий та кваліфікаційно-міграційний підходи відображають реальні можливості експортерів освітніх послуг. У свою чергу, *розширювально-потенційний підхід* до інтернаціоналізації вищої освіти використовують країни, які сприяють отриманню їх громадянами вищої освіти за кордоном.

Освітня політика цих держав спрямована на створення на їх території філій певних вищих навчальних закладів, що полегшує їх громадянам процес отримання вищої освіти у провідних університетах світу. За версією експертів ОЕСР до них відносять Польщу, Чехію, південноазіатські та далекосхідні держави тощо[54].

Отже, змістовий аналіз підходів до розвитку інтернаціоналізації вищої освіти за версією ОЕСР засвідчив, що у глобалізаційному освітньому просторі Європи існують чотири підходи до її реалізації. Причому освітня політика німецькомовних країн щодо ІВО відповідає кваліфікаційно-міграційному підходу. Крім того, такі держави, як США, Велика Британія, Канада та Фінляндія є прихильниками аналогічного підходу в реалізації освітньої політики щодо інтернаціоналізації вищої освіти, створюючи таким чином міжнародну конкурентну боротьбу за іноземних студентів.

Американський дослідник Б. Кларк (B. Clark) у праці «Створення підприємницьких університетів: організаційні шляхи трансформації» окреслює провідні чинники, що сприяли появі стратегій у галузі вищої освіти німецькомовних країн наприкінці XX – на початку XXI століття. До них віднесли: посилення інституційної мобільності та розвиток академічного партнерства; активізація міжнародної освітньо-пропагандистської діяльності з боку національних академічних служб обміну (DAAD – Німеччина, MAROW – Швейцарія, OeCD – Австрія); розвиток світової освітньої конкуренції та спроможність вищих навчальних закладів швидко реагувати на зміни, що відбуваються в галузі міжнародної освіти Європи; збільшення вимог до професійної компетентності сучасного високоосвіченого фахівця та «інституційна невідповідність» («institutionellen Insuffizienz») – небажання уряду, адміністрації вишу реформувати традиційну гумбольдтіанську модель університетської освіти в Німеччині [173; 279; 302; 304; 375].

Німецький науковець Г. Ленхардт (G. Lenhardt) та американський дослідник Д. Бекер (D. P. Baker) переконані в тому, що небажання уряду та суспільства в цілому змінювати існуючу історично створену, притаманну німецькомовному суспільству гумбольдтіанську модель університетської освіти стало результатом появи в кінці XX століття «інституційної кризи» («institutional crisis») у вищих навчальних закладах країни. Науковці стверджують, що у змісті організації діяльності університетів уряд кожної з країн вкладає ретроградну ідеологію, норми та управлінські моделі, що керують поведінкою студента та студентського колективу. При цьому

управлінські повноваження уряду зростають. Ретроградна ідеологія та небажання змін є характерними ознаками «інституційної кризи» в німецькомовному суспільстві [126].

Д. Бекер та Г. Ленхардт запевняють, що криза німецьких університетів кінця ХХ століття ілюструє небажання уряду та провідних науковців країни досить швидко та фундаментально змінювати існуючу систему освіти у країні та створювати нову освітню парадигму, засновану на європейській «глобальній моделі» («emerging global model (EGM)») вищих навчальних закладів. Науковці окреслюють основні причини, що, на їх думку, спричинили кризу в німецьких університетах зазначеного періоду: національна, політична та структурна кризи.

Національна криза впливає на розвиток вищої школи й проявляється в небажанні замінити традиційну, характерну для німецького суспільства гумбольдтіанську модель університетської освіти. Зауважимо, що запропонована у XIX столітті Вільгельмом фон Гумбольдтом модель університетів, залишаючись найбільш престижною протягом багатьох століть, робила їх осередком свободи наукової думки, органічно поєднувала процеси викладання та дослідження, визнаючи про цьому авторитет Істини.

На думку Д. Бекера, німецька модель університетської освіти була взята за основу в процесі розвитку та становлення американської моделі вищої школи (наприклад, елітний університет імені Джона Хопкінса та Чиказький університет), що творчо поєднувала три складові: викладання, навчання та дослідження [126].

Політична криза другої половини ХХ століття відзначилась протистоянням уряду Німеччини та адміністрацій вищих навчальних закладів. Вирішенням цієї проблеми стала децентралізація університетської освіти, що за основними вимогами Болонського процесу спрямована на поширення академічної свободи університетів. На думку Г. Ленхарда, поняття «академічна свобода» включає відносну політичну автономію університетів та їх незалежну від уряду діяльність. Надмірна політизація університетської діяльності та дослідницьких товариств пов’язана з тим, що фінансування діяльності вищих навчальних закладів та дослідницьких центрів країни здійснює переважно держава. Саме вона визначає та контролює зміст діяльності вищих навчальних закладів країни [126].

Слід зазначити, що головним аспектом нової «глобальної моделі» університетів є поширення неоліберального принципу управління. «Новий публічний менеджмент» («the new public management» NPM) передбачає відмову від бюрократичної моделі управління та введення нової контрактної форми взаємовідносин між університетом та урядом, що базується на принципі самовдосконалення та розвитку освітньої установи задля досягнення конкретних цілей та вдосконалення власних досягнень. У Німеччині ця ідея зазнала неабиякої критики, особливо з боку Асоціації університетських професорів. Науковці, члени цієї Асоціації, висловити занепокоєння щодо ідеї введення нової управлінської моделі в освітні заклади країни.

На їх думку, ця управлінська модель спрямована на виведення чи на послаблення існуючого контролю над системою вищої освіти у країні задля того, щоб зробити його менш ефективним, тим самим знизити конкурентоспроможність системи вищої освіти держави [126]. Загальна *структурна криза* в системі освіти Німеччини була спровокована небажанням наукової еліти країни змінювати традиційний зміст гумбольдтіанської моделі університетської освіти, головною метою якої є проведення досліджень, розроблення освітніх проектів, наукові відкриття [96; 126].

Так, аналіз наукових розвідок Д. Бекера та Г. Ленхардта дозволив визначити сутність поняття «інституційна неспроможність», або «інституційна криза» в університетах Німеччини наприкінці XX століття, що знаходить відображається у національній, політичній та структурній кризах та пов’язані з небажанням уряду, наукової еліти країни та німецького суспільства кардинально змінювати традиційну гумбольдтіанську модель університетської освіти.

Б. Кларк (B. Clark) переконаний у тому, що лише «підприємницький» характер діяльності вищих навчальних закладів певної країни, що реалізується шляхом уведення інноваційного компонента у всі сфери діяльності університету, забезпечить його конкурентоспроможність на міжнародній арені та визначить власний, відмінний від інших, стратегічний шлях інноваційного розвитку на майбутнє. Науковець окреслює п’ять основних елементів, що у своїй єдності становлять підґрунтя успішної «підприємницької» діяльності університету, стають складовими його інноваційної трансформації, а саме: посилення

управлінського контролю, розширення сфер впливу, диверсифікація ресурсної бази, активізація та стимулювання академічної мобільності [165].

Погоджуючись з думкою Б. Кларка, його колега француз А. Барблан (A. Barblan) запевняє, що поєднання інноваційної та підприємницької складових діяльності вищого навчального закладу слугуватиме перспективою його розвитку на майбутнє [127; 128].

Цікавим для нашого дослідження є позиція голландської вченої М. Ван дер Венде. На її думку, інтернаціоналізація вищої освіти є інструментом інноваційної діяльності певного університету [391]. Дослідниця погоджується з думкою, яка була запропонована у 1980 році американським ученим А. Левіним (A. Levine), відповідно до змісту якої інноваційний освітній процес включає чотири фази: визнання необхідності змін, планування та формулювання рішення, ініціювання та реалізація плану, інституціоналізація та одержання певного результату [272]. Саме тому М. Ван дер Венде висуває гіпотезу, що успіх інтернаціоналізації вищої освіти як інноваційного процесу значною мірою залежить від зацікавленості всіх структурних підрозділів вищого навчального закладу в отриманні бажаного результату [391].

У праці «Стратегічний менеджмент процесу інтернаціоналізації: проблеми та право вибору» Б. Кем запевняє, що основою для вибору стратегії університету є його прагнення досягти глобальної мети розвитку на майбутнє, що реалізується шляхом інтернаціоналізації діяльності вищого навчального закладу. На переконання дослідниці, інтернаціоналізація університетської освіти включає такі механізми: академічна та віртуальна мобільність, запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (ECTS), інтернаціоналізація змісту освіти та викладання навчальних дисциплін іноземними мовами. Б. Кем уважає, що відповідно до спеціалізації вищого навчального закладу певна складова процесу інтернаціоналізації університетської освіти стає перспективною стратегією розвитку університету на майбутнє [256].

Порівняльний аналіз досліджень німецьких науковців (К. Грьонке, О. Крайнер, Й. Лейк, А. Моунтфілд та ін.) дозволив окреслити чотири перспективні орієнтири впровадження стратегій інтернаціоналізації університетської освіти:

1) цільовий, який передбачає наявність конкретних перспективних концепцій розвитку вищих навчальних закладів, що

зорієнтовані на одержання певного результату та втілюються засобами його інтернаціоналізації;

2) процесуальний, що визначає наповненість стратегій інтернаціоналізації конкретного університету формами, засобами, методами і технологіями їх реалізації;

3) результативний, за яким задекларовано необхідність досягнення поставлених цілей, відповідність інтеграційної політики вищого навчального закладу його загальній концепції розвитку на майбутнє, що базується на синергії навчанням, викладанням і наукових досліджень за збереження традицій університету та має певні «внутрішні перспективи», а саме:

- «академічна свобода» (свобода вибору у навчанні, викладання навчальних дисциплін іноземними мовами тощо);
- «студентська зосередженість» (задоволення освітніх, побутових, соціальних потреб іноземних студентів відповідно до їх сподівань);
- «персональна зосередженість» (планування та проведення міжнародних освітніх науково-практичних конференцій, симпозіумів, круглих столів, що спрямовані на встановлення міцних особистісно орієнтованих зв'язків та розвиток міжнародного співробітництва);
- «інституційна зосередженість» (здійснення чіткої, виваженої освітньої політики, що відповідає стратегії інтернаціоналізації певного вищого навчального закладу);

4) євровекторний, який передбачає відповідність освітньої політики держави (на наднаціональному рівні), вищого навчального закладу (на національному рівні) загальноєвропейській освітній політиці, а саме її інтернаціоналізації, зокрема:

- нормативно-правові обмеження щодо в'їзду іноземної академічної спільноти на територію конкретної держави;
- очікування та сподівання іноземних студентів та суспільства в цілому від інноваційної діяльності університету (підвищення якості навчання та отримання якісної освіти, можливість бути конкурентоспроможним фахівцем на міжнародному освітньому ринку праці);
- глобальний, наднаціональний, національний, регіональний та локальний «освітній ринок» (планування, розроблення та впровадження «індивідуальних», відмінних від інших вищих навчальних закладів стратегій інтернаціоналізації

університетської освіти, що стане інструментом ефективної освітньої політики країни на майбутнє);

- міжнародне співробітництво (кооперація між вищими навчальними закладами різних країн, вивчення стратегій інтернаціоналізації певного університету та стратегічне планування подальшої роботи у галузі міжнародного партнерства) [264].

Німецькі науковці У. Шрайтерер (U. Schreiterer) та Й. Вітте (J. Witte) переконані, що відповідно до стратегії інтернаціоналізації певного університету розрізняють такі типи міжнародного співробітництва, як:

- тип I – «змістова кооперація» (між іноземними партнерськими вищими навчальними закладами та іншими освітніми установами);
- тип II – «формальна кооперація» (між міністерствами освіти, фінансовими установами, академічними службами міжнародного обміну, церквою тощо);
- тип III – «кооперація між одержувачем та постачальником послуг» (політичні інституції, міжнародні компанії тощо) [336].

Погоджуючись з думкою німецьких дослідників, їх колеги А. Горнітцка (A. Gornitzka), Б. Джонгблод (B. Jongbloed), П. Маассен (P. Maassen), Г. Нів (G. Neave) запевняють, що, крім трьох типів міжнародного співробітництва, існують такі форми міжнародного співробітництва, як:

- неофіційні контакти (комунікація та обмін інформацією з іноземними колегами, що мають особистісний, індивідуальний характер);
- проектна кооперація (участь у глобальних освітніх проектах обміну академічної спільноти);
- університетське партнерство / партнерство між вищими навчальними закладами (участь у різних освітніх проектах та укладання довгострокових угод про співпрацю на майбутнє);
- стратегічні альянси (фундаментальне співробітництво і координація дій між партнерськими вищими навчальними закладами на всіх етапах розвитку спільного освітнього проекту);
- державно-приватне партнерство (співробітництво між вищими навчальними закладами та підприємством чи приватною установою під час роботи над спільним освітнім проектом, за умови його фінансування приватною структурою);

- державно-інституційне партнерство (співробітництво між вищими навчальними закладами та державою на основі спеціально розроблених цільових угод, що передбачає кооперацію між університетом та окремим міністерством або державною установою) [244; 274].

У праці «Збалансована система показників: успішна реалізація стратегії» дослідники Р. Каплан та Д. Нортон стверджують, що з метою запобігання однорідності стратегій інтернаціоналізації університетської освіти варто дотримуватися методу збалансованої системи показників («Balanced Scorecard»). Цей метод передбачає детальний аналіз існуючих стратегій інтернаціоналізації вищої освіти, а потім на основі існуючих підходів розроблення індивідуальної стратегії інтернаціоналізації конкретного університету [295].

Діяльність університетів Німеччини на предмет їх інтернаціоналізації було вперше детально проаналізовано у 1999 році на засіданні Федеративно-земельної комісії з планування розвитку освіти і сприяння науковим дослідженням. Стало очевидним, що у вищих навчальних закладах країни існує три принципово різні позиції щодо розроблення та впровадження стратегій інтернаціоналізації у діяльність окремих університетів:

- цілковите заперечення будь-яких змін та нововведень, глибоке переконання в тому, що всі здобутки системи вищої освіти країни є вагомими, результативність яких перевірено роками та не потребує жодних змін;
- усвідомлення необхідності змін та поетапна модернізація освітньої діяльності в контексті інтернаціоналізації університетської освіти відповідно до вимог Болонського процесу;
- активність, ініціативність та спроможність до змін задля успіху в міжнародній конкурентній боротьбі [147].

На підставі фундаментального аналізу директив Федерального Міністерства освіти і досліджень Німеччини та монографії Б. Кем «Інтернаціоналізація вищої школи Німеччини: контекст, концепції, і стратегії» нами було складено таблицю «Типи стратегій інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині» (див. табл. 2.1, дод. 3, табл. 3.1), що дозволило виокремити три типи стратегій інтернаціоналізації вищої освіти у країні та визначити їх змістове наповнення [340; 352; 354].

Таблиця 2.1

Типи стратегій інтернаціоналізації університетської освіти у вишах Німеччини

Типи ІУО	Назва стратегії ІУО	Змістовне наповнення стратегії інтернаціоналізації університетської освіти
Тип *A*	Традиційна стратегія (нім. Traditionelle Strategie) інтернаціоналізації університетської освіти	цілковите заперечення будь-яких змін та нововведень, глибоке переконання в тому, що всі здобутки системи вищої освіти країни є вагомими, результативність яких перевірено роками та не потребує жодних змін, причому світові процеси глобалізації, інтернаціоналізації та європеїзації повністю ігноруються;
Тип *B*	Казуїстична стратегія (нім. Kasuistische Strategie) інтернаціоналізації університетської освіти	усвідомлення необхідності змін та поетапна модернізація освітньої діяльності в контексті інтернаціоналізації університетської освіти відповідно до вимог Болонського процесу;
Тип *C*	Стратегічна стратегія (нім. Strategische Strategie) інтернаціоналізації університетської освіти	усвідомлення необхідності змін та розуміння того, що завдяки ефективній інтернаціоналізації університетської освіти підвищиться якість навчання, зросте репутація університету у світі та в майбутньому вищий навчальний заклад стане провідним, що забезпечить йому успіх у міжнародній конкурентній боротьбі

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [340; 352; 354].

За матеріалами табл. 2.1 з'ясовано, що у вищих навчальних закладах Німеччини діють три типи стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, а саме: традиційний (Тип *A*), казуїстичний (Тип *B*) та стратегічний (Тип *C*), на цій основі доцільно визначити стратегічні напрями інтернаціоналізації університетської освіти. Ми встановили, що змістове наповнення традиційної стратегії інтернаціоналізації університетської освіти типу *A* базується на моделі університетської освіти та цілковито відображає освітні ідеали В. фон Гумбольдта, тому ми інтерпретували її як інтернаціоналізація університетської освіти в межах гумбольдтіанської моделі.

Тип *B* стратегії інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині пов'язаний з низкою освітніх змін відповідно до вимог Болонського процесу, тому ми вважаємо за потрібне дефініціювати його як інтернаціоналізація університетської освіти в межах Болонського процесу. Третій тип *C* стратегій

інтернаціоналізації університетської освіти відображає повний спектр освітніх перспектив, що пов'язані з ефективною інтернаціоналізацією вищого навчального закладу, тому ми інтерпретуємо його як інтернаціоналізацію університетської освіти у межах власних інноваційних проектів [412; 413].

Б. Кем запевняє, що на сьогодні у вищих навчальних закладах Німеччині домінує тип *B* (болонський). Крім того, дослідниця додає, що простежується тенденція до поступового переходу від стратегічного типу *B* до типу *C* («Ініціатива щодо переваг» у вищих навчальних закладах Німеччини, де останній є найбільш продуктивним, дає змогу університету здійснювати власну політику інтернаціоналізації) [251].

У березні 2000 року на Лісабонському самміті ЄС була проголошена нова орієнтація освітньої політики Європи, що має назву Лісабонська стратегія ЄС. Вона передбачає налаштування економічної політики світу на розвиток знань, інвестування в інновації й оптимізацію людського капіталу. Таким чином, пріоритетними напрямами діяльності Євросоюзу визнавалися три галузі: науково-технічна, інноваційна та освітня, так звана політика RTDI (дослідження, технологічний розвиток й інновації). Лісабонська стратегія ЄС стала стратегічною метою розвитку Європейського Союзу, що спрямована на підвищення глобальної конкурентоспроможності через економічне оновлення та поліпшення в соціальній сфері й охороні довкілля [114; 144].

У доповіді «Конкретні майбутні цілі системи освіти і професійної підготовки» (2001 р.) було визначено, що підвищення якості й ефективності системи освіти і професійної підготовки, забезпечення кожному громадянину ЄС доступу до цих систем, гарантування відкритості європейської освіти зовнішньому світу стане наступними завданнями розвитку освітньої галузі на майбутнє [412]. У документі «Роль університетів у Європі знань» (05.02.2003 р.) підкреслювалося, що університети є ключовим компонентом у побудові суспільства знань, оскільки їх діяльність спрямована на створення, розвиток та реалізацію всіх чотирьох компонентів, характерних для сучасного суспільства, а саме: виробництво знань, яке здійснюється передусім шляхом наукових досліджень; їх засвоєння у процесі освіти і професійної підготовки; поширення знань за допомогою інформаційно-комунікативних технологій; використання знань в інноваційних процесах [66; 136; 372].

У доповіді Єврокомісії «Мобілізація наукових кадрів Європи: надання можливості університетам зробити свій внесок у Лісабонську стратегію» (2005 р.) було окреслені шляхи, завдяки яким Європа має посилити три сторони свого «трикутника знань» (освіту, дослідження та інновації) шляхом підвищення привабливості системи вищої освіти; покращання управління освітою, сприяння академічній мобільності та процесу інтернаціоналізації вищої освіти та збільшити фінансування університетів [141]. У доповіді 2005 року «Надання можливості європейській вищій освіті зробити вагомий внесок в економіку та суспільство знань» було обґрунтовано провідну роль університетів та академічної мобільності у підвищенні економічної конкурентоспроможності країн ЄС у контексті Лісабонської стратегії [285].

Проблемно-хронологічний аналіз державних освітніх документів та досліджень науковців німецькомовних країн дозволив визначити механізми інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах, серед яких головними стали законодавчі ініціативи та активізація академічної мобільності.

Аналіз офіційного документа «Роль Німеччини у глобалізованому освітньому просторі. Стратегії Федерального Міністерства освіти і досліджень країни щодо інтернаціоналізації науки і досліджень» (2008) уможливив визначення основної стратегії розвитку вищої освіти для університетів країни, що полягає у глобалізаційному поширенні німецької мови та культури в університетах світу [184]. Причому механізмом її реалізації стає міжнародна освітньо-пропагандистська діяльність DAAD, що полягає у встановленні партнерських контактів з Міністерством освіти і науки певної країни та відкритті власного німецького освітнього центру на цій території.

Аналіз офіційних сайтів елітних університетів Німеччини (див. дод. И, табл. И.1) [116; 202; 233], зокрема університету імені Людвіга Максиміліана, Технічного університету Мюнхена, університету Констанца, Фрайбурга, Карлсрує, Гейдельберга, Геттінгена та Вільного університету Берліна, дозволив конкретизувати основну стратегію – стратегію глобального партнерства інтернаціоналізації, визначивши їх міжконтинентальні зв’язки. Так, університет імені Людвіга Максиміліана, Вільний університет Берліна і Технічний університет Мюнхена співпрацюють з політехнічним Університетом Ріо-де-Жанейро (Латинська Америка) тощо. Університети Констанца, Геттінгена та Карлсрує співпрацюють з Шанхайським універ-

ситетом фінансів та економіки, з Південно-Західним університетом Хіан (Китай) та Вищою школою Людвігсхафена (Індія).

Університети Фрайбурга та Гейдельберга співпрацюють з Національним університетом Сінгапура, Технічним університетом Ханоя (В'єтнам) та університетом Йонгін. Результатом цієї співпраці є проведення спільних науково-практичних конференцій, розроблення спільних освітніх науково-дослідних проектів та проведення стажувань, вивчення іноземних мов. Отже, стає зрозумілим, що університети Німеччини використовують стратегію *глобального партнерства*, яка передбачає налагодження співробітництва з партнерськими університетами на різних континентах.

На основі листування з відділами міжнародного співробітництва Інсбрукського, Зальцбурзького, Грацького та Віденського університетів (Австрія) [382; 386; 379; 388] окреслено перспективну стратегію інтернаціоналізації цих університетів, що полягає у розробленні низки різногалузевих інтернаціоналізованих навчальних програм, які забезпечать інтернаціоналізацію змісту освіти та слугують мотиваційною основою для навчання у вищому навчальному закладі іноземних студентів.

У червні 2011 року на Міжнародній науково-практичній конференції в Німеччині «Освітні мости – провідні дослідники Німеччини, передові дослідження в Німеччині», на якій були присутні науковці з Німеччини, Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейну та Люксембургу та ін., федеральний Міністр освіти і досліджень Німеччини, Аннетте Шаван (A. Schavan) та її колеги Х. Вебер (H. Weber) та Л. Вінтермантель (L. Wintermantel) узагальнили у своїх виступах результати дебатів. А. Шаван зазначила, що головним здобутком наукового зібрання 2011 року є знаходження спільного рішення щодо проведення злагодженої освітньої політики щодо інтернаціоналізації університетської освіти у німецькомовних країнах [67; 316; 338].

У своїх виступах Х. Вебер та Л. Вінтермантель наголосили на тому, що типи стратегій інтернаціоналізації університетської освіти, зокрема тип *A*, *B* і *C*, запропоновані Міністерством освіти і досліджень Німеччини у 2008 році, були визнані у всіх німецькомовних країнах [397].

Порівняльний аналіз досліджень німецьких науковців (К. Грьонке, О. Крайнера, Й. Лейк, А. Моунтфілда та ін.) дозволив окреслити чотири перспективні орієнтири впровадження

стратегій інтернаціоналізації університетської освіти: цільовий, процесуальний, результативний та євровекторний.

На підставі аналізу директив Федерального Міністерства освіти і досліджень Німеччини та монографії Б. Кем з'ясовано, що освітня політика щодо інтернаціоналізації вищої освіти німецькомовних країн має свої відмінності, що відображено в існуванні власних типів стратегій інтернаціоналізації університетської освіти, зокрема: традиційний (Тип *A*), казуїстичний (Тип *B*) та стратегічний, або перспективний (Тип *C*), і визначено на цій основі стратегічні напрями інтернаціоналізації університетської освіти: інтернаціоналізація університетської освіти в межах гумбольдтіанської моделі університету, інтернаціоналізація університетської освіти в межах Болонського процесу та інтернаціоналізація університетської освіти в межах власних інноваційних проектів. Установлено, що найбільш продуктивним є останній напрям, який дає змогу здійснювати університетам власну політику щодо інтернаціоналізації.

На основі листування з відділами міжнародного співробітництва Інсбрукського, Зальцбурзького, Грацького та Віденського університетів (Австрія) та аналізу офіційних сайтів елітних університетів Німеччини доведено, що основними стратегіями інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах стали: стратегія *глобального партнерства* – налагодження співробітництва з партнерськими університетами на різних континентах (Німеччина); стратегія *сусідського партнерства* – встановлення контактів з партнерськими університетами ближнього зарубіжжя (Австрія).

Історико-генетичний та проблемно-хронологічний аналіз державних документів, статистичних даних та досліджень науковців Німеччини дозволили визначити механізми інтернаціоналізації університетської освіти в країні, передусім головними стали законодавчі ініціативи, активізація академічної мобільності та модернізація навчальних програм.

Показано, що створення національних служб академічних обмінів (DAAD – Німеччина) та започаткування інтернаціональних стипендій від провідних наукових товариств Німеччини («Ernst Mach», «Franz Werfel», «Richard Plaschka» для студентів німецькомовних країн та Бельгії) активізувало академічну мобільність студентів та викладачів, у цілому стимулювало поширення інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині.

2.2. Законодавча ініціатива та активізація академічної мобільності як механізми інтернаціоналізації університетської освіти

Серед механізмів інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині, визначених у підрозділі 2.1, головним, на нашу думку, є законодавчі ініціативи на державному рівні, які дозволяють університетам виховувати інтелектуальну еліту міжнародного класу. Однак, реалізація стратегій інтернаціоналізації університетської освіти в цій країні потребує розроблення спеціальних механізмів, серед яких в передусім виокремимо законодавчі ініціативи академічної мобільності та модернізацію навчальних програм з метою надання їм міжнародного, інтеркультурного виміру, що й буде розглянуто в наступних підрозділах.

Головні законодавчі зміни, необхідні для успішної інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині, стосуються імміграційної політики. Тому насамперед розглянемо термінологічне поле цієї проблеми. Дослідження його ґенези розпочнемо з поняття «міграція» та «імміграція». Проблема міграції вчених, інженерів і науковців з Великої Британії до США у 1962 році вперше актуалізувалась у доповіді Британського королівського товариства. Саме тоді у науковий обіг було введено поняття «brain drain» («відтік мізків»). Невдовзі цей термін почав широко застосуватися, оскільки вже тоді описуваний за його допомогою феномен здобув загальносвітове визнання. Згодом процес інтелектуальної міграції набув наднаціонального значення, тому виникла потреба в його науковій інтерпретації [57].

Так, з’явилися дві протилежні концепції. Відповідно до змістового наповнення першої, що має назву «brain exchange» («обмін мізками»), або «brain circulation» («циркуляція мізків»), науковці мігрують задля обміну знаннями й досвідом, у пошуках нового місця роботи з урахуванням своєї професії й кваліфікації. В іншій концепції, що має назву «brain waste», тобто «марнування мізків», інтелектуальна міграція розглядається як втрата для суспільства кваліфікованої робочої сили країни-експортера [59]. Крім того, у науковій літературі існують й аналогічні за змістом поняття, зокрема «відплив інтелекту», «відтік кваліфікованих кадрів», «відплив кращих голів» тощо, якими синонімічно визначають масову міграцію інтелектуалів.

Наприкінці XX століття члени уряду Німеччини, усвідомивши той факт, що інтелектуальна міграція є інструментом у конкурентній боротьбі за побудову постіндустріального інформаційного суспільства, починають перегляд законодавства щодо мігрантів та активно розробляють національні стратегічні плани щодо інтернаціоналізації університетської освіти.

Уповноважений представник Федерального правління Німеччини з питань міграції, біженців та міжнародної інтеграції М. Бьомер (M. Bömer) стверджує, що, починаючи з 80-х років XX століття, питання імміграції поступово стає частиною інтеграційного диспуту серед представників європейської спільноти. Простежимо, як на рівні міжнародного законодавства створювалися передумови для інтернаціоналізації університетської освіти:

- Шенгенська угода (1985 і 1990 рр.) – договір «Про скасування паспортного митного контролю між країнами ЄС», що передбачає скасування поліцейських перевірок на внутрішніх кордонах держав, які ратифікували угоду (Німеччина, Бельгія, Іспанія, Люксембург, Нідерланди, Португалія, Франція, згодом до цієї зони долучилися такі країни, як Італія, Австрія (1997 р.), на основі спеціальних угод у 2007 р. до них приєдналися Швейцарія (2009 р.), Ліхтенштейн (2010 р.) та ін.; на сьогодні цей договір підтримує 101 країна світу, у тому числі Україна.);
- «Дублінська конвенція» («Дублін І» (1990 р.), відповідно до якої відбувається визначення держави, що відповідає за розгляд клопотання про надання притулку в одній із держав-членів ЄС (Німеччина, Франція, Австрія, Люксембург та ін.));
- Маастріхтський договір про створення ЄС (1992 р.), що визначив економічні, соціально-політичні, загальні зовнішні основи безпеки, правові і внутрішні права мігрантів, компетенцію внутрішніх органів стосовно мігрантів у певній країні ЄС та функції правосуддя (Німеччина, Австрія, Люксембург, Швейцарія та ін.);
- Амстердамський договір (1997 р.), що став початком розбудови єдиного простору свободи, рівності і правосуддя на території ЄС, відповідно до цього договору імміграція та надання притулку стали складовою частиною комунітарного права ЄС (Німеччина, Австрія, Люксембург, Швейцарія та ін.);
- «Дублін ІІ» (2003 р.), що доповнює конвенцію від 1990 р., метою якої є запобігання передачі біженців між державами

(тобто проблеми «орбітального обертання біженців»), щоб уникнути подачі заяв про надання притулку в одній країні після того, як аналогічне клопотання було відхилено в іншій країні (Німеччина, Австрія, Люксембург, Швейцарія та ін.);

- Гаазька програма зміцнення свободи, безпеки і правосуддя ЄС (2004 р.) що зосереджується на створенні єдиної процедури надання статусу біженця чи додаткового захисту і приділяє більше уваги охороні зовнішніх кордонів (Німеччина, Австрія, Люксембург, Швейцарія та ін.);
- «Дорожня карта імміграції» – політичний план щодо легальної імміграції, був затверджений Європейською комісією у грудні 2005 р. (Німеччина, Австрія, Люксембург, Швейцарія) [75; 76; 146; 314].

Німецький дослідник Д. Браун (D. Braun) у праці «Політичне управління наукою: побудова «кооперативної» держави» стверджує, що важливим заходом державного регулювання процесу імміграції є регулювання чисельності та якісного складу емігрантів, що сприяє інтернаціоналізації вищої освіти у країні. Для цього використовується показник імміграційної квоти, яку щорічно розраховують і затверджують залежно від статево-вікової структури населення, рівня освіти, безробіття, наявності ринку житла та інших параметрів. Д. Браун зазначає, що уряд Німеччини приділяє значну увагу якісному складу інтелектуальних мігрантів, що регулюється шляхом установлення певних вимог: наявності документів про освіту або професійну підготовку, досвіду роботи за спеціальністю, вікового цензу (значні шанси на в'їзд мають молоді працівники, студенти) [151].

Питання надання офіційного громадянства інтелектуальним мігрантам у Німеччині було завжди дискусійним. Керівник Інституту вивчення міграції та міжкультурних досліджень у м. Оснабрюке (Німеччина), професор К. Й. Боде (K. J. Bode) стверджує, що значення громадянства в країні є досить вагомим, тому що воно слугує інструментом підтримки тих, хто належить до народу, тобто встановлює національну само ідентичність [142].

Американський дослідник Дж. Мозес (J. W. Moses) у праці «Міжнародна міграція: останній етап глобалізації» стверджує, що, починаючи з прийняття єдиного Європейського Акту 1986 року, імміграційна політика найбільш консервативних країн континентальної Європи, у тому числі Німеччини, Австрії, Швейцарії і

Люксембургу, що мають спільне історичне минуле, спрямована на обмеження міграції низькокваліфікованих працівників та на вибіркове стимулювання імміграції висококваліфікованих фахівців з країн пострадянського простору [286].

На підставі статистичного аналізу звітів Федерального відомства ФРН щодо загальної кількості населення [174;181; 284], громадян країни та іноземців нами було складено таблицю «Чисельність населення, громадян Німеччини та іноземців (1951 – 2009 рр.)» (див. табл. 2.2), що дає змогу простежити тенденції до збільшення кількості населення країни.

Таблиця 2.2

Чисельність населення, громадян Німеччини та іноземців (1951 – 2009 рр.)

Рік	Загальна кількість населення, тис. осіб	Чисельність громадян ФРН		Чисельність іноземців	
		тис. чоловік	(%)	тис. чоловік	(%)
1951	50808.9	50302.9	99.0	506.0	1.0
1961	56174.8	55488.6	98.0	686.2	1.2
1971	61502.5	58063.8	94.4	3438.7	5.6
1981	61719.2	57089.5	92.5	4629.7	7.5
1991	63725.7	58383.2	91.6	5342.5	8.4
2005	80274.6	74392.3	92.7	5882.3	7.3
2007	81881.6	74567.5	91.1	7314.1	8.9
2009	82501.0	75801.0	91.9	6700.0	8.1

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [174;181; 284].

За даними табл. 2.2, з 1951 по 2009 роки чисельність іноземців у Німеччині зросла з 506 тис. осіб до 6,7 млн чоловік, збільшившись майже у 13 разів. Динамічний післявоєнний економічний розвиток, вигідне географічне положення, особливо після 1990 року, наблизило кордони країни до Центральної та Східної Європи, що спричинило зростання міграційних рухів з цих країн у напрямку ФРН. Отже, починаючи з 1999 року, в Німеччині відбувається низка змін імміграційної політики, що дозволяє залучати найбільш талановиту молодь з усього світу на навчання та перебування у країні й активізує ІУО.

Історико-генетичний аналіз нормативно-правового законодавства Німеччини, починаючи з 1913 р. XX ст. – 2007 р. XXI століття, на предмет його зміни щодо інтелектуальної міграції дозволив установити причинно–наслідковий зв‘язок реформування імміграційної політики країни та процесу європейської інтеграції (див. дод. К, табл. К.1).

За матеріалами дод. К, табл. К.1 стає зрозумілим, що, починаючи з 1913 року, німецька політика щодо громадянства позначилась реформаційними змінами, які принесли певну лібералізацію у вирішення цього питання. Проте поряд з позитивними тенденціями у цій сфері існують також і негативні наслідки, оскільки німецька політика щодо громадянства характеризується суспільно-політичною амбівалентністю. З одного боку, існує недовіра до іноземців, а з другого – наявні спроби залучити їх до суспільного життя. Нині ознакою успішної інтеграції у країні є збільшення кількості високоосвічених мігрантів з країн пострадянського простору.

Професор соціології університету у м. Зіген (Німеччина), автор фундаментальної праці «Соціальна структура Німеччини», Р. Гайслер (R. Geisler) стверджує, що завдяки новому Закону «Про імміграцію» (від січня 2005 р.) уперше в країні з'явилась широка правова база, яка враховує всі аспекти імміграційної політики. Хоча, науковець повністю заперечує поширення некваліфікованої міграції в державі [213].

Так, для іммігрантів, що прибули в країну вперше, гарантованою є допомога в інтеграції. Державою спеціально створені так звані «Інтеграційні курси», що передбачають базовий та розширений курс німецької мови (600 навчальних годин), а також орієнтаційний курс (30 аудиторних годин), де кожен іммігрант отримує знання з історії, культури та правової системи країни. Цей курс закінчується іспитом, який необхідно скласти у встановлений термін. Після цього іммігранту видається сертифікат, що є доказом виконання зазначених у законодавстві вимог [175; 176; 185].

Професор університету ім. Гумбольдта в Берліні Г. А. Вінклер (H. A. Winkler) зазначає, що в постанові «Про впровадження директив ЄС» (від 12 серпня 2007 р.) змінено критерії щодо набуття громадянства, що забезпечило міграцію в Німеччину лише високоосвічених осіб. Так, однією з головних передумов отримання громадянства є володіння усною та письмовою німецькою мовою в обсягах, які відповідають рівню В1 згідно з європейським мовним сертифікатом. На додаток до цього від пошукачів німецького громадянства вимагається складання тесту на громадянство, а з 1 вересня 2008 року також тесту обізнаності з особливостями правового порядку та суспільних відносин у Німеччині [401].

Невід'ємною складовою процесу європейської інтеграції є розширення міжнародного співробітництва. В основних положен-

нях Болонської декларації було визначено принципи, сформовано стратегічні цілі та розроблено методологію реформування та вдосконалення європейської системи вищої освіти. Її головними завданнями стають: зробити навчальний процес більш умотивованим, безперервним, гнучким та мобільним, щоб результати навчання студентів у різних країнах ЄС визнавалися, тобто були конкурентоспроможними, а національні дипломи в межах європейського простору юридично взаємновизнаними.

Крім того, у сучасному глобалізованому суспільстві молоді дослідники виступають «інтелектуальним плацдармом», найпотужнішою рушійною силою розвитку кожної країни. Саме активність людських ресурсів забезпечує міжнародну конкурентоспроможність держави і сприяє її інтернаціоналізації. Нині молоді вчені мають багато можливостей і шляхів для саморозвитку та професійного вдосконалення.

Отже, зміна нормативно-правових норм законодавства Німеччини щодо вдосконалення імміграційної політики стосовно іноземних студентів, аспірантів, іноземної інтелектуальної еліти та спрощення процедури отримання громадянства для цієї категорії осіб були найважливішими серед законодавчих ініціатив країн.

Одним із таких феноменів сучасності є академічна мобільність, що передбачає навчання або стажування за кордоном. Його переваги очевидні для більшості молоді – це отримання визнаного за межами Батьківщини документа про освіту, здобуття неоціненного досвіду, доступ до першоджерел досліджуваної теми, вивчення чи вдосконалення знань з іноземної мови; для інших – це ознайомлення з культурою і традиціями конкретної країни, її специфікою.

Аналіз основоположних документів ЄС щодо запровадження Лісабонської стратегії засвідчив, що, починаючи з 2001 року, розвиток та практичне впровадження основ академічної мобільності у вищих навчальних закладах світу стає пріоритетним напрямом освітньої політики ЄС, де міжнародна економічна діяльність закладів освіти стала важливим елементом престижу та інструментом конкурентоспроможності кожного окремого університету. Освітня політика країн-учасниць Болонського процесу щодо розвитку академічної мобільності в Європі реалізувалася в таких міжнародних освітніх документах, як празьке та лондонське комюніке.

Так, у празькому комюніке міністрів освіти (2001) зазначається, що академічна мобільність дозволить її учасникам «скорис-

татися багатствами європейського простору вищої освіти, включаючи демократичні цінності, різноманіття культур і мов, систем вищої освіти» [71]. Берлінське комюніке (2003) визначає академічну мобільність як основу створення європейського простору вищої освіти [131]. У лондонському комюніке (2007) йдеться про те, що мобільність викладачів, студентів і випускників вищих навчальних закладів – один із найважливіших елементів Болонського процесу, який створює можливості для особистісного зростання, розвитку міжнародного співробітництва між освітніми установами, підвищуючи якість вищої освіти та наукових досліджень [368].

У грудні 2007 року Європейська комісія зазначила, що навчання за кордоном за певний проміжок часу повинно стати «стандартним елементом університетської освіти» [369]. Фактично це означає, що навчання протягом кількох семестрів чи навіть академічного року в іноземному вищому навчальному закладі поступово стає неодмінним елементом університетської освіти європейського студента.

У березні 2010 року в Будапешті–Відні на конференції міністрів 46-ти країн-учасниць Болонського процесу особливого значення набуло питання інтернаціоналізації університетської освіти, де основоположним її механізмом стає академічна мобільність. Провідні фахівці ЄС, які опікуються справами розвитку системи вищої освіти, зазначили, що потрібно чітко розмежувати поняття академічної мобільності від традиційних стажувань у вищих навчальних закладах закордоном. Аргументами цьому стали такі фактори: по-перше, студенти їдуть навчатися за кордон хоча й на обмежені, але тривалі терміни – від навчального семестру до навчального року, по-друге, під час перебування в іноземному університеті вони повноцінно студіюють семестровий чи річний курс, який зараховується їм після повернення в університет на Батьківщину [355].

Згідно з відомостями Інституту статистики ЮНЕСКО, у 2004 році загальна кількість студентів, що навчались за кордоном, становила 2,5 млн чоловік, що дорівнює 56 % росту за попередні п’ять років (у 1999 р. 1,68 млн студентів). За прогнозами австралійських експертів, у 2025 р. їх кількість становитиме 7,2 млн чоловік, у тому числі 70% студентів з Азії (порівняно з 43% у 2000 р.) [122; 139].

У праці «Німецькі та європейські програми підтримки» генеральний секретар DAAD професор К. Боде (C. Bode) та його колега З. Вуттіг (S. Wuttig) зазначають, що глобальним лідером у наданні

послуг міжнародної освіти є США, але, починаючи з 1999 року індекс студентської мобільності починає стрімко зменшуватися. У 2003 – 2004 роках американські фахівці відмічали відносне і навіть абсолютне зменшення кількості іноземних студентів. Частка глобального ринку міжнародної вищої освіти, що належала США, зменшилась за відповідні п'ять років на 3,7 %. Причинами такого явища були названі: ускладнення візового режиму після подій 11 вересня 2001 року; зростання конкуренції з боку інших країн – провайдерів міжнародної вищої освіти; зростання цін на вищу освіту у США; підвищення якісного рівня освітніх послуг у країнах – традиційних імпортерах студентських континентів для навчання у США; посилення антиамериканських настроїв у світі. Тривожним фактором американські експерти вважають те, що зниження кількості іноземних студентів відбулося найбільшою мірою в секторі докторантури, тобто в найбільш елітних дослідницьких університетах країни. У 2006 – 2007 роках уперше за останні п'ять років був відзначений суттєвий приріст кількості іноземних студентів [142].

У 2008 р. шість провідних експортерів послуг вищої освіти (тобто країн, що приймають зарубіжних студентів) зайняли 67% глобального ринку. Такими країнами є: США (23%), Велика Британія (12%), Німеччина (11%), Франція (10%), Австралія (7%), Японія (5%).

Якщо прийняти за єдиного експортера освітніх послуг, то його частка становить 44% (1,1 млн. студентів) загального обсягу ринку міжнародних освітніх послуг [177].

У контексті нашого дослідження важливим є вивчення досвіду реформування системи вищої освіти у Федеративній Республіці Німеччина задля відвоювання провідних позицій на європейському освітньому ринку. Зі змісту «Національної доповіді Німеччини щодо реалізації цілей Болонського процесу 2005 – 2007 рр., а також доповіді на конференції міністрів 46 країн-учасниць Болонського процесу, проголошеної у березні 2010 року у Будапешті – Відні, стає зрозумілим, що до основних досягнень реформування системи вищої освіти у країні до 2010 року слід віднести:

- створення національної системи кваліфікаційних ступенів («бакалавр» / «магістр») та її узгодження з кваліфікаційними рівнями європейського простору вищої освіти;
- уведення загальноєвропейської системи трансферу оцінок (ECTS) (кількість кредитів для здобуття ступеня «бакалавр» відповідає загальноєвропейським вимогам та становить від

180 – 240 ECTS та 60 –120 ECTS для кваліфікаційного рівня «магістр»; у Німеччині під час розробки вимог до третього циклу навчання введення системи ECTS не планується; А. Хердеген, федеральний міністр освіти і науки (2003 – 2005 рр.), зазначила, що станом на вересень 2009 року було акредитовано 2531 бакалаврських і 1364 магістерських навчальних програм);

- упровадження загальної моделі для всіх вищих навчальних закладів країни – Додатка до диплома двома мовами (англійською та німецькою), який містить тлумачення системи кваліфікаційних рівнів у Німеччині;
- акредитація кваліфікаційних ступенів («бакалавр» / «магістр»), що з 1998 року є обов'язковою для всіх університетів країни (у 2005 році в Німеччині було створено Акредитаційну раду, що займається оцінюванням якості певного університету країни);
- запровадження двоступеневої системи академічних ступенів (бакалавр/магістр) та розробка третього циклу навчання (у 2003 році країни – учасниці Болонського процесу підписали Берлінське комюніке та рекомендували включити докторантуру як третій цикл вищої освіти) [145; 154; 155; 348].

Отже, усі вищенаведені заходи, що здійснюються у процесі реформування системи вищої освіти Німеччини, покликані суттєво розв'язати важливу як для країни, так і для Європи в цілому проблему інтернаціоналізації університетської освіти, забезпечити можливості для вільного пересування студентів і викладачів у межах спільного європейського освітнього простору, підвищити конкурентоспроможність системи вищої освіти шляхом максимального залучення студентів-іноземців до навчання у вищих навчальних закладах країни.

Аналіз статистичних даних Федерального міністерства освіти і наукових досліджень Німеччини щодо чисельності іноземних студентів у вищих навчальних закладах країни протягом 1996 – 2010 рр. (див. дод. Л, табл. Л.1) дає змогу відстежити позитивну динаміку зміни кількості іноземних студентів у ВНЗ країни, а також визначити провідні країни–експортери студентських контингентів до Німеччини. За матеріалами дод. Л, табл. Л.1 стає зрозумілим, що найбільшими країнами-експортерами студентських контингентів до Німеччини стали країни ЄС (Австрія (7254 студенти у 2010 р), Греція (6389 студенти), Франція (5894 студенти), Італія (5784 сту-

денти)), нові члени ЄЄ (Польща (12601 студенти), Швейцарія (3129 студенти)), країни, що не є членами ЄС (Туреччина (24114 студенти), Україна (6071 студенти), Хорватія (4730 студенти)). Крім того, позитивна динаміка щодо збільшення кількості іноземних студентів у вищих навчальних закладах країни свідчить про успіх реформування системи університетської освіти.

Зауважимо, що в Німеччині існує спеціальне формулювання дефініції терміна «іноземний студент». Так, варто розмежовувати такі поняття, як «мобільний іноземний студент» (mobile foreign student) та «немобільний студент» (non-mobile student), де національність особи не є визначальною (див. дод. Б). До першої категорії належать особи, що прибули до країни з метою навчання чи продовження освіти у вищому навчальному закладі. До другої всі без винятку студенти, які виросли у країні, не маючи її громадянства, й ті особи, які отримали початкову або середню освіту в освітньому закладі Німеччини, а також студенти, які приїхали на навчання з іншої федеративної землі [160].

Аналіз офіційних даних Федерального міністерства освіти і наукових досліджень Німеччини щодо чисельності мобільних іноземних студентів у вищих навчальних закладах країни у 2009 році (див. дод. Л, табл. Л.2) дає змогу встановити факт існування внутрішньої ІУО між німецькомовними країнами. За матеріалами дод. Л, табл. Л.2 установлено, що близько 15% від загальної кількості мобільних іноземних студентів німецькомовних країн прагнуть отримати вищу освіту в Німеччині, зокрема: в Австрії – 5,8%, у Швейцарії – 3,8%, у Люксембурзі – 2,9% та у Ліхтенштейні – 2%. Ці фактичні дані переконливо доводять, що між німецькомовними країнами існує внутрішня ІУО [178; 179; 180; 183].

Аналіз доповіді DAAD «Вивчення мобільності: привабливість німецькомовних країн як місця навчання» (див. дод. Л, табл. Л.3) засвідчив, що відбувається збільшення чисельності німецьких студентів, які навчаються у вишах німецькомовних країн та інших ВНЗ за кордоном (із загальної їх кількості 36800 осіб у 1992 р. до 55. 900 осіб у 2010 р., із них у 1992 р. першокурсниками австрійських університетів стали 5567 осіб та 5486 осіб у 2010 р; студентами швейцарських університетів у 1992 р. стали 4485 осіб та 6131 особа у 2010 р.; у 2004 р. абітурієнтами вишів Ліхтенштейну стали 296 осіб та 550 осіб у 2010 р.; студентами університету Люксембургу стали 258 осіб та 320 осіб у 2010 р., що підтверджує факт існування

та активного розвитку внутрішньої інтернаціоналізації університетської освіти між німецькомовними країнами. Крім того, ми визначили найбільші країни–експортери німецьких студентських осередків. Ними стали: Велика Британія (10495 студентів у 2010 р.) та (США (9302 студентів у 2010 р.) [182].

У спільній праці «Академічна мобільність у мінливому світі: регіональні та глобальні тенденції» провідні вчені світу (П. Блюментхаль (P. Blumenthal), Г. Гоголін (C. Gogolin), А. Шміт (A. Smith), У. Тайхлер (U. Teichler) констатували той факт, що на межі XX – XXI століть відбулися суттєві зміни у глобальній картині руху мобільного студентства. Вона набуває структурного, організованого характеру. Індивідуальна мобільність поступово втрачає свої позиції, оскільки на залучення іноземних студентів спрямовується виважена маркетингова стратегія як окремих університетів, так і спеціально створених національних агенцій [141].

Серед провідних європейських агенцій національного рівня, які опікуються проблемами розвитку академічної мобільності у світі, слід назвати DAAD (1925), Британську Раду (the British Council, 1934), Інститут міжнародної освіти (США) (IIE, 1919), Організацію з питань міжнародного співробітництва у галузі вищої освіти Голландії (NUFFIC, 1952), Незалежну консультаційну агенцію з питань освіти в Австралії (IDP Education Australia, 1969), державну агенцію «Освіта у Франції» (Edu-France, 1998) та інші [173].

Серед організацій міжнародного рівня варто відмітити ЮНЕСКО (1945), Європейський Союз (1950), ОЕСР (1961) та інші. Міжнародні професійні організації у галузі освіти, що представлені такими освітніми установами, як: Асоціація фахівців з міжнародної освіти NAFSA (1948), Союз університетів Латинської Америки (1949), Асоціація країн Південно-Східної Азії і тихоокеанського регіону ASEAN (1967), Європейська асоціація університетів (2001) тощо [199; 200].

У процесі формування міжнародного компонента в межах державної освітньої політики національні служби академічних обмінів пропонують широкий спектр стипендійних програм, метою яких є залучення талановитої молоді з-за кордону на навчання у вищі навчальні заклади країни задля сталого соціального розвитку, розв’язання демографічної проблеми та економічного процвітання країни. У Німеччині основну відповідальність за такі зарубіжні ініціативи, бере на себе DAAD, що створена у 1925 році у Бонні, як

спільна установа вищих навчальних закладів країни. Її членами можуть бути всі ВНЗ, що представлені на німецькій Конференції ректорів вищих навчальних закладів, та представництва студентів цих освітніх установ [173].

Завдання DAAD полягають у розвитку та підтримці міжнародного співробітництва у галузі вищої освіти шляхом обміну студентами й науковцями у всьому світі та проведення програм з обміну (в обох напрямках, тобто підтримка перебування з метою навчання або дослідження німців за кордоном та іноземців у Німеччині). DAAD має власні відділення, викладачів або об'єднання колишніх стипендіатів у понад сотні країн та бере активну участь у заснуванні відділень при німецьких вищих школах, де викладання ведеться іноземною мовою [175]. Німецька служба академічних обмінів фінансується за рахунок Міністерства закордонних справ ФРН, Федерального міністерства освіти та досліджень, Федерального міністерства економічної співпраці країни. У 2010 році було профінансовано перебування 20 032 німців за кордоном та 31 930 іноземців у Німеччині, тобто загалом 51 962 осіб [175; 356].

До першочергових завдань філіалу DAAD у представництвах певних країн світу належить: інформування та консультації з приводу системи вищої освіти в Німеччині, про можливості навчання та отримання стипендії у країні; організація та проведення конкурсу на отримання стипендій DAAD (інформація, розсилання заяв, консультації, приймання документів та ін.); підтримка контактів з колишніми стипендіатами (DAAD) (інформування, запрошення на зустрічі стипендіатів та ін.); консультації співробітників та студентів німецьких університетів, які навчаються або проводять дослідження в певній країні, підтримка контактів з німецькими та іноземними вишами, проведення інформаційних доповідей, консультацій у межах між університетського партнерства, співпраця з Міністерством освіти, посольством певної країни); співробітництво з іншими представництвами німецьких організацій у галузі освіти (Гете-Інститут) та лекторами DAAD, які працюють закордоном [181].

У галузі вищої освіти Німеччина співпрацює з різними країнами. Аналіз статистичної інформації сайта Федерального міністерства освіти і науки Німеччини, офіційного сайта DAAD та електронних матеріалів із сайтів провідних університетів країни (див. дод. М) дає змогу систематизувати інформаційний матеріал

щодо стипендійних програм DAAD для академічного загалу світу та окреслити складові успішності роботи цієї організації. За матеріалами дод. М, стає зрозумілим, що діяльність DAAD представлена чисельними освітніми та науково-дослідними стипендійними проектами, що мають розгалужений спектр спеціальностей та пропонують кожному науковцю, аспіранту, студенту провести дослідницький проект в одному з державних або державно визнаних німецьких вищих навчальних закладів, у одній з позауніверситетських науково-дослідних установ, що і є складовим успіху цієї організації.

Варто зазначити, що в Німеччині крім DAAD, відповідальність за розвиток, активізацію та поширення ІУО покладено на провідні фундації країни, стипендійні фонди та школи, що надають стипендії на навчання іноземним студентам.

Аналіз офіційних сайтів провідних фундацій Німеччини (фонд ім. К. Аденауера, фонд ім. А. Тепфера, фонд ім. Г. Бьолля, фонд ім. Ф. Берта, фонд ім. Ф. Науманна, фонд ім. Р. Люксмебург, фонд ім. Г. Бьоклера, фонд ім. Г. Генкель), що надають стипендії іноземним студентам на навчання (див. дод. М, табл. М.2) презентує повний спектр стипендійних проектів Німеччини для іноземних студентів світу.

За даними дод. М, табл. М.2, з 1925 року освітня політика країни спрямована на залучення найбільш талановитих студентів з усього світу до Німеччини, а в подальшому забезпечення їм необхідних умов для життєдіяльності на території країни, що представлено різноманітними стипендійними програмами та діяльністю фундацій країни.

На думку голови Ради асоційованих членів фонду Р. Люксембург, Х. Вітце (H. Vietze) та директора виконавчої Ради цього фонду доктора Ф. Вайса (F. Weis), найбільша кількість молодих людей, що отримують стипендії фонду, є студентами або випускниками університетів німецькомовних країн світу. Так, у 2000 р. загальна кількість стипендій становила 112 одиниць, із них представники Швейцарії отримали 34 стипендії, Австрії 26 стипендій, Ліхтенштейну 12 та Люксембургу 6. У 2002 році ситуація майже не змінилась. На загальну кількість 167 стипендій було отримано: 30 стипендій швейцарськими студентами, 19 – австрійцями, 13 представниками Ліхтенштейну та /4 – студентами Люксембургу. У 2004 році загальна кількість стипендій становила 200 одиниць, з

них: 37 стипендій отримали швейцарці, 24 – австрійці, 18 – студенти Ліхтенштейну та 9 – представники Люксембургу. У 2006 році загальна кількість стипендій становила 280 одиниць, з них: 82 стипендії отримали швейцарці, 36 – австрійці, 20 – студенти Ліхтенштейну та 12 – представники Люксембургу. У 2008 р. загальна кількість стипендій становила 300 одиниць, з них 109 стипендій отримали швейцарці, 54 – австрійці, 23 – студенти Ліхтенштейну та 18 – представники Люксембургу [383].

На початку 90-х років XX століття у Швейцарії з метою обміну культурним та професійним досвідом серед представників різних країн світу було створено освітній проект «Управління-Освіта-Проект-Схід-Захід» (Management-Ausbildungs-Projekt-Ost-West) MAROW. Цей проект передбачає навчання в одній із провідних бізнес-шкіл Швейцарії, університеті Санкт-Галлена. Учасники мають змогу самостійно обрати курси відповідно до інтересів. Крім того, студенти користуються правом проходити практику на підприємствах у межах Швейцарії [387].

В Австрії відповідальність за рівень інтернаціоналізації університетської освіти покладено на Австрійську службу академічних обмінів (Österreichische Austauschdienst – OeAD), організацію з обмеженою відповідальністю, що є аналогом (DAAD). OeAD є провідною службою країни, що забезпечує поширення європейської та міжнародної мобільності студентів, викладачів, науковців та адміністрації вищих навчальних закладів та сприяє активізації міжнародного співробітництва між університетами Європи [302]. Як постачальник повного спектра міжнародних освітніх послуг, OeAD виконує низку функцій, а саме: інформативну (надає інформацію про стипендійні програми та дослідницькі гранти університетів Австрії, їх мету, тривалість, розмір стипендії, консультує з питань наявності необхідних документів для заяви на стипендію), правову (окреслює права та обов'язки іноземних студентів і дослідників на території країни та надає безкоштовні консультації), організаційну (сприяє активній розробці національного проекту Австрії для студентів та науковців країни «Навчання та дослідження у всьому світі», приймає активну участь у розробленні стратегій інтернаціоналізації університетської освіти в Австрії) [303].

Аналіз офіційного сайта Міністерства освіти і досліджень Австрії та OeAD на предмет існування стипендій та дослідницьких грантів країни для студентів аспірантів, молодих учених

німецькомовних країн та Європи станом на 2010 рік (див. дод. Н, табл. Н.2) засвідчив факт існування у країні розгалуженої мережі стипендійних проектів, які дають можливість іноземним студентам навчатися, проходити стажування та проводити дослідницьку діяльність у країні та сприяють активній інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах.

На відміну від Німеччини, Швейцарії та Австрії, які мають власні програми міжнародного академічного обміну, в Ліхтенштейні та Люксембурзі відсутні національні програми академічної мобільності. Але в контексті проблематики дослідження доцільним є аналіз діяльності Інтернаціональної академії філософії (Ліхтенштейн) та Університету Люксембургу.

Почесний ректор Інтернаціональної академії філософії Ліхтеншейну Дж. Зайферт (J. Seifert) запевняє, що чітко скоординована політика щодо інтернаціоналізації певного вищого навчального закладу є запорукою його процвітання у майбутньому; слугує засобом підвищення професійної компетенції професорсько-викладацького складу та сприяє успішній кар'єрі його випускників [373]. Тому Інтернаціональна академія філософії бере активну участь у таких програмах міжнародного обміну ЄС, як ЕРАЗМУС та Норвезька програма фінансових механізмів освіти. Цікавою є співпраця професорсько-викладацького складу, студентів – учасників програм академічних обмінів та іноземних студентів із структурно-організаційними підрозділами цієї академії.

У 2006 році Комісія з питань розробки рівних можливостей працівників університету, до складу якої входили представники від кожної кафедри, студенти, навчально-методичний сектор, відділ кадрів, спільно з ректоратом виробили стратегії та запропонували низку заходів щодо забезпечення рівних можливостей для молодих викладачів та іноземних студентів під час навчання та проведення досліджень. Тому з метою сприяння соціальної згуртованості академічного загалу та подолання низки психологічних та культурних проблем було запропоновано організувати співпрацю наукових співробітників в усіх вищезазначених структурних підрозділів академії [373].

Доведено, що зміна нормативно-правових норм законодавства Німеччини щодо вдосконалення імміграційної політики стосовно іноземних студентів, аспірантів, іноземної інтелектуальної еліти та спрощення процедури отримання громадянства для цієї категорії осіб були найважливішими серед законодавчих ініціатив країн.

Показано, що створення національних служб академічних обмінів (DAAD – Німеччина, OEAD – Австрія, MAROW – Швейцарія) та започаткування інтернаціональних стипендій від провідних наукових товариств Німеччини («Ernst Mach», «Franz Werfel», «Richard Plaschka» для студентів німецькомовних країн та Бельгії) активізувало академічну мобільність студентів та викладачів, у цілому стимулювало поширення інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині, Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейні та Люксембурзі.

2.3. Модернізація навчальних програм в університетах Німеччини як механізм інтернаціоналізації

На початку 90-х років XX століття питання інтернаціоналізації навчальних програм вищих навчальних закладів активно обговорювалося академічною спільнотою Німеччини за підтримки організації з питань міжнародного співробітництва у галузі вищої освіти Голландії (NUFFIC). У листопаді 1993 року до цієї співпраці приєднався Центр освітніх досліджень та інновацій у галузі освіти (CERI). У контексті рамкової програми цієї організації «Вища освіта в міжнародній перспективі» було визначено, що невід'ємною складовою процесу інтернаціоналізації системи вищої освіти певної країни є запровадження міжнародного змісту освіти, міжнародних навчальних матеріалів та форм діяльності, що ілюструють якісний потенціал певного вищого навчального закладу [138].

Як уже зазначалося, у розділі 1 на формування наукової думки щодо інтернаціоналізації змісту університетської освіти дослідників Німеччини значний вплив справили наукові розвідки американських та канадських дослідників. Дж. Местенхаузер (J. Mestenhauser) та Б. Дж. Еллінгбо (B. J. Ellingboe) у праці «Реформування навчальної програми університетів: інтернаціоналізація кампуса» стверджують, що визначальними чинниками, які сприяли введенню інтернаціонального контексту в навчальні програми університетів світу, стали: глобалізація (розширення інтернаціонального ринку робочої сили, «маркетизація» міжнародного ринку вищої освіти), європеїзація та регіоналізація освіти (зміцнення і розширення ЄС, утвердження єдиного європейського освітнього простору та активізація академічної мобільності) [193].

У праці Т. Воллі (T. Whalley) «Практичні директиви з інтернаціоналізації навчальних програм» запевняє, що крім глобалізації,

європеїзації та регіоналізації освіти, провідними чинниками впровадження інтернаціонального контексту в навчальні програми більшості університетів стали перетворення суспільного ладу з постіндустріального суспільства у суспільство знань, що привело до масовізації вищої освіти та збільшення ринку кваліфікованої робочої сили. Саме тому нині суспільні тенденції до «навчання впродовж життя» збільшують попит на інтернаціоналізовані навчальні програми [402]. Віце-ректор університету культури і мистецтв у Відні (Австрія) професор Г. Відхольм (G. Widholm) переконаний, що збільшення автономії університетів та зниження державного фінансування системи вищої освіти актуалізує необхідність у міжнародному маркетингу навчальних програм та стає першочерговим завданням кожного прогресивного університету [388].

У 2002 році Організацією Економічного Співробітництва та Розвитку представлено типологію моделей інтернаціоналізованої навчальної програми, до складу якої входили такі різновиди:

- навчальна програма, традиційний зміст якої, доповнюється дисциплінами компаративної тематики (порівняльна освіта);
- навчальна програма, зміст якої передбачає формування іншомовної компетенції засобами іноземної мови, тобто викладання дисциплін курсу тільки іноземною мовою (інтеркультурна германістика, лінгвістика, стилістика, культурологія);
- навчальна програма, до тематичного змісту якої входять дисципліни з міжнародною тематикою (міжнародна освіта, філософія мови, міжнародна міграція);
- навчальна програма, зміст якої доповнюється професійно орієнтованими дисциплінами, які мають міжнародний попит (міжнародний менеджмент, юридична та банківська справи);
- навчальна програма, що складу якої входять змістові професійно визнані дисципліни, які сприяють отриманню міжнародної професійної кваліфікації (міжнародні програми на здобуття ступенів «бакалавр», «магістр»);
- навчальна програма, що спрямована на отримання спільних або подвійних ступенів (європейський ступінь доктора філософських наук);
- навчальна програма, до складу якої входять інтердисциплінарні програми з комплексного вивчення певного регіону («локальні дослідження», що передбачають фундаментальне вивчення особливостей певного континенту (Європа, Азія та Латинська Америка);

- навчальна програма, що передбачає обов'язкове навчання (протягом семестру, триместру чи навчального року) у партнерському вищому навчальному закладі за кордоном (інтернаціоналізація університетської освіти);
- навчальна програма, тематичний зміст якої повною мірою орієнтований на іноземних студентів (інтернаціоналізована навчальна програма) [209; 214; 221; 299].

У праці «Університет у XXI столітті» провідні науковців Німеччини з питань міжнародної освіти, Я. К. Джьорден (J. C. Jörden), А. Шварц (A. Schwarz) та Х.-Ю. Вагенер (H.-J. Wagener) виступили з критикою такої типології моделей інтернаціоналізованих навчальних програм. Науковці переконують, що типологія, представлена експертами ОЕСР, є недосконалою [245]. Професор кафедри політичної соціології Європейського університету Віадріна (Франкфурт-на-Одері) А. Шварц доводить, що більшість інтернаціоналізованих навчальних програм цієї типології є синонімічними, однорідними, вони здебільшого перекривають одна одну, а не доповнюють зміст наступної навчальної програми [339].

З метою систематизації та вдосконалення змісту інтернаціональних навчальних програм доктор філософських наук, професор Х.- Ю. Вагнер наводить власне бачення складових компонентів інтернаціоналізованих навчальних програм, які слід ураховувати під час складання (див. табл. 2.3)

Таблиця 2.3

Складові компоненти інтернаціоналізованих навчальних програм

Тривалість інтернаціональної навчальної програми	**Один модуль**	**Триместр або семестр**	**Навчальний рік**
Узгодження дисциплін у навчальній програмі	Монодисциплінарний підхід	Мульти-дисциплінарний підхід	Інтер-дисциплінарний підхід
Установлення контингенту студентів	Вітчизняні студенти	Іноземні студенти	Інтернаціональні гетерогенні групи
Характер навчального процесу	«Віртуальний» характер (університет знаходиться за кордоном)	Локальний характер (університет знаходиться на території однієї держави)	Змішаний тип (комбінація віртуального навчання з локальним)

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [396].

Таблиця, складена за даними Х.-Ю. Вагнера [396], свідчить про те, що складовими компонентами інтернаціоналізованих навчальних програм стають монодисциплінарний (один модуль), мультидисциплінарний (триместр або семестр) та інтердисциплінарний підходи (навчальний рік), навчання в інтернаціональних гетерогенних групах, віртуальний, локальний та змішаний характер навчального процесу.

Результати порівняльно-зіставного аналізу наукових поглядів провідних науковців Німеччини з питань міжнародної освіти й інтернаціоналізації навчальних програм (Х.-Ю. Вагнера, Я. К. Джьордена, А. Шварта) доводять, що важливим механізмом інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах стала модернізація та модифікація навчальних програм, де інтеркультурність їх змісту, викладання іноземними мовами та виховання всебічно розвиненої особистості стає визначальним [245; 339; 396].

Німецький вчений К. Шнітцер (K. Schnitzer) стверджує, що ефективність певної інтернаціоналізованої навчальної програми, а саме її результативність, буде залежати від диференціювання навчальних програм відповідно до навчання, стажування, проведення наукового дослідження тією чи іншою групою іноземних науковців, пошукачів, студентів, адміністративного персоналу вищого навчального закладу [334]. На противагу цьому його колега, професор Е. Корте (E. Korte) (Німеччина) зауважує, що тільки мотиваційний підхід до використання інтернаціоналізованих навчальних програм залежно від індивідуальних потреб, цілей конкретної особи та шляхів її участі у процесі ІУО (програмна мобільність, стажування, вивчення іноземної мови) є запорукою утвердження і поширення процесу інтернаціоналізації в тому чи іншому університеті [334].

Цікавою є думка канадських компаративістів Дж. Мейсона (J. Mason) та Д. Стенлі (D. Stanley). Учені переконані, що цілісне формування інтеркультурної компетентності сучасного висококваліфікованого фахівця є необхідним компонентом інтернаціоналізованих навчальних програм конкретного університету. На їх думку, до змістових складових певної інтернаціоналізованої навчальної програми слід віднести такі компоненти:

1) загальні знання інших культур та народів (історія, культурологія, демографія тощо);
2) глобальне філософське бачення світу та усвідомлення місця людини в ньому (філософія, філософія мови, релігія, соціологія);

3) уроки виховання «громадянина світу», що включає вимогливе ставлення до себе як до громадянина світу (самовдосконалення, самоосвіта), дбайливе ставлення до оточуючої природи (запобігання екологічній кризі), виховання патріотизму, мужності та небайдужості стосовно інших народів світу (боротьба з тероризмом) (психологія, екологія, історія, етика, естетика);
4) вироблення антикодів до можливих стресів, труднощів, конфліктних ситуацій у сучасному полікультурному суспільстві та шляхів подолання критичних станів, психологічні прийоми виходу з конфліктних ситуацій та збереження власної духовної цілісності (мови, культури, традицій рідного народу) (психологія, конфліктологія, медицина) [280].

Дж. Найт у своїй праці «Інтернаціоналізація вищої освіти – спільне бачення: проект доповіді про перспективи приватної та державної освітньої галузі в контексті інтернаціоналізації вищої освіти в Канаді» стверджує, що на сьогодні не існує уніфікованої схеми, яка дозволяє визначити ступінь інтернаціоналізації того чи іншого вищого навчального закладу. Дослідниця пропонує визначати ступінь інтернаціоналізації вищого навчального закладу за допомогою так званих «стратегій інтернаціоналізації». Дж. Найт розрізняє два основних типи стратегій:

- програмні стратегії, що безпосередньо пов'язані з процесом навчання (академічні програми, дослідження та наукова діяльність, позаінститутські зв'язки та заходи);
- організаційні стратегії, що спрямовані на інституціоналізацію міжнародного виміру (професійне вдосконалення персоналу) [262; 343].

Кожна складова цих стратегій детально розшифровується. Наприклад, академічні програми поєднують: програми вивчення іноземних мов, інтернаціоналізовані навчальні плани, програми обміну студентами та викладачами (навчання за кордоном, наявність у вищому навчальному закладі іноземних студентів, викладачів та дослідників, закордонні відрядження педагогів тощо). Серед складових організаційних стратегій виділяють: закріплення інтернаціонального виміру в статутах та інших установчих документах університету, створення відповідних організаційних структур, фінансове забезпечення інтернаціоналізації тощо.

Погоджуючись з позицією Дж. Найт, її голландська колега М. Ван дер Венде пропонує аналізувати такі компоненти: наявність

обов'язкових та факультативних предметів з інтернаціональним змістом, викладання навчальних дисциплін лише іноземними мовами, включення компаративних дисциплін до вивчення всіма студентами (незалежно від їх спеціалізації), проведення міжнародних конференції за участі іноземних науковців та студентів, оцінювання роботи відділів міжнародного співробітництва та адміністрації вищих навчальних закладів щодо активізації процесу інтернаціоналізації університетської освіти, наявність в університеті студентів, викладачів, волонтерів та науковців різних національностей та їх активна участь у процесі інтернаціоналізації освіти, надання можливості студентам навчатися, займатися науково-дослідницькою діяльністю за кордоном (включаючи цільові стипендії) [263].

У своїй праці «Інтернаціоналізація засобами мережування та відповідні зміни навчальних програм» Дж. Коган (J. J. Cogan) доводить, що загальна оцінка рівня інтернаціоналізації певного вищого навчального закладу залежить від рівня інтернаціоналізованості навчальних програм університету. Науковець пропонує вирізняти такі індикатори рівня інтернаціоналізованості навчальних програм:

- якісні індикатори навчальних програм (загальний зміст курсу навчання, його цілі, методи, використання мультимедійних засобів у процесі викладання навчального матеріалу, об'єктивна оцінка ефективності цієї навчальної програми викладачами, студентами на предмет її актуальності та необхідності);
- кількісні індикатори навчальних програм (кількість інтернаціоналізованих навчальних програм та дослідження їх результативності) [166].

Погоджуючись з позицією Дж. Когана, президент Європейської Ради з досліджень, професор Х. Новотні (H. Nowotny) (Австрія) стверджує, що ефективність процесу впровадження інтернаціональних навчальних програм цілковито залежить від професорсько-викладацького складу університету, їх освіченості, ерудиції, сформованої іншомовної компетентності, бажання самовдосконалення та зацікавленості в інтеграції вищого навчального закладу до європейського загальноосвітнього простору. Дослідниця переконана, що стратегія роботи «прогресивний викладач – сучасний університет – демократична держава» є найбільш ефективною [166; 297; 344].

Старший радник з питань освітньої політики у галузі інтернаціоналізації університетів (Нідерланди) Х. Фаркас-Тікенс (H. Farkas-Teekens) та її колега М. Ван дер Венде у своїй праці

«Учіння в інтернаціональному середовищі: портрет ідеального викладача і його значення для кадрової політики університету» зауважують, що професіоналізація професорсько-викладацького складу кожного вищого навчального закладу, а саме навчання, адаптація та бажання працювати в інтернаціональному середовищі, повинно стати провідною стратегією розвитку університету [203].

З метою встановлення значення професійних якостей викладача у процесі викладання навчальних дисциплін для іноземних студентів у 1997 році у вищих навчальних закладах Нідерландів було проведено дослідний проект, згідно з яким інтернаціональні навчальні групи було поділено на три категорії:

- інтернаціональні навчальні групи, до складу яких увійшли іноземні та місцеві студенти, які постійно навчаються разом;
- мультинаціональні навчальні групи, до складу яких увійшли іноземні та місцеві студенти, які навчаються разом лише на заняттях з вивчення іноземних мов [130; 321].

Дослідження показало, що заняття в інтернаціональних навчальних групах відвідували лише місцеві студенти, причому переважна більшість викладачів, які працювали в таких групах були професійно некомпетентними. Вони зіткнулися з проблемою, що полягала в незнанні основ інтеркультурної дидактики.

На основі систематизації та узагальнення наукових праць М. Ван дер Венде [400], Х. Фаркас-Тікенс [203], та К.-Х. Флехсіга [206] нами було складено таблицю «Портрет викладача вищого навчального закладу для роботи з іноземними студентами» (див. дод. П, табл. П.1), що дозволило визначити критерії оцінювання професійної компетентності викладача для роботи з іноземними студентами.

Порівняльний аналіз наукових праць європейських дослідників (Х. Фаркас-Тікенс, М. Ван дер Венде та К.-Х. Флехсіга) засвідчив, що критеріями оцінювання професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу для роботи з іноземними студентами стали: знання та навички роботи з інтернаціональним студентським колективом та особистісні якості викладача, його мовна майстерність (викладання навчального предмета іноземною мовою), культурна обізнаність, стиль викладання навчальних дисциплін, професійна компетентність, використання сучасних технологій у процесі навчання тощо.

Дослідниця Х. Фаркас-Тікенс та її колега В. Ван ден Бор (W. Van den Bor) переконують, що лише високоорганізована робота в групах

викладачів з метою розроблення та вдосконалення інтернаціоналізованих навчальних програм є успішною [207; 390]. Американська вчена Д. Шурман (D. Schoorman) запевняє, що лише подальша або додаткова освіта вчителів, викладачів вищих навчальних закладів, інтеркультурній комунікації є дієвим заходом у підвищенні знань інтеркультурної дидактики академічною спільнотою країни [335].

Дж. Местенхаузер та його колега Х. Каллен (H. Callen) стверджують, що «інтернаціональний освітній професіоналізм» викладача вищого навчального закладу формується за рахунок таких інтеркультурних аспектів навчання, як: вивчення світової культури, особливостей освітніх систем країн ЄС, іноземної мови та комплексу національних знань про історію, сучасність та майбутнє тієї чи іншої країни, осередку іноземних студентських контингентів [160; 283].

Під час бесіди з провідним австрійським дослідником, професором Ф. Ціндлером (F. Zindler) [411] щодо основних стратегій інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині з'ясовано, що саме полікультурність (комплекс знань про освіту, культуру, традиції народів світу, що включає виховання в людині демократичного світогляду, який характеризується шанобливим ставленням до національних здобутків, повагою до традицій інших народів та їх культур, сприяння реалізації ідеї культури миру та прагнення до толерантної взаємодії зі світовим співтовариством) визначає сутність інтеркультурної стратегії інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині, Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейні та Люксембурзі.

Німецький дослідник Г. Малетцке (G. Maletzke) у своїй праці «Міжкультурна комунікація: взаємодія між представниками різних культур» відзначає, що сучасні концепції полікультурної освіти в Німеччині включають такі аспекти:

- гуманітарно-виховний (набуття студентом моральних якостей людини – громадянина, незалежно від національної та етнічної належності, формування гармонійної особистості);
- соціальний (залучення до активного суспільного життя через самодіяльні об'єднання та організації, засвоєння соціального досвіду, культури, адаптування до іншомовного середовища через вивчення досвіду мови народу, його звичаїв та способу життя) [278].

Погоджуючись з позицією Г. Малетцке, його колеги Х. Еберт (H. Ebert) та У. Хентшель (U. Hentschel) доводять, що сучасні

концепції полікультурної освіти в Німеччині повинні враховувати культурологічний аспект, а саме формування культури міжнаціональної взаємодії і спілкування на основі загальнолюдських цінностей [278; 329; 337].

У січні 2010 року в Німеччині на основі звітів Інституту інтернаціональних педагогічних досліджень Німеччини (DIPF), Інституту молоді країни (DJI), Дослідного інституту соціології при університеті Геттінген (SOFI) та за сприяння постійної конференції ректорів вищих навчальних закладів Німеччини та Федерального Міністерства освіти та науки країни було представлено доповідь про рівень іншомовної компетентності у вищих навчальних закладів країни «Освіта в Німеччині, 2010» (Bildung in Deutschland, 2010) [183]. Завідувач кафедри педагогіки Інституту інтернаціональних педагогічних досліджень професор Х. Вайсхаупт (H. Weishaupt) (Австрія), його колеги Х. Дюберт (H. Dübert), Х.-П. Фюссель (H.-P. Füssel) та С. Зібер (S. Seeber) стверджують, що нині активність, ініціативність, самостійність, висока відповідальність академічного загалу вишів стають першочерговими характеристиками сучасного фахівця. Саме тому питання щодо формування іншомовної компетентності іноземних студентів перших курсів навчання є актуальним для академічного загалу університету [240; 341].

Згідно із «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти», іншомовна компетентність трактується як «здатність функціонувати у реальних умовах спілкування, де лінгвістична компетенція повинна пристосуватися до прийому значної інформації як лінгвістичного, так і паралінгвістичного характеру» [24].

Наголошується також на успішності іншомовної комунікації, яка залежить як від готовності і бажання комуніканта йти на ризик, висловлювати свої думки іноземною мовою, так і від його винахідливості, уміння користуватися словниковим запасом, відомими граматичними структурами для передачі повідомлення [24].

Німецькі вчені Т. Раушенбах (T. Rauschenbach) та Х.-В. Хетмайер (H. W. Hetmeier) з'ясували, що «іншомовна компетентність» (Interkulturelle Kompetenzen) є комплексом знань про особливості мови, культури, традицій конкретного народу, що включає вміння вільно висловлювати свої думки, ставити запитання та відповідати на них, коректно ставитися до представників тієї чи іншої країни та поважати їх традиції і звичаї [47; 83; 115].

Відповідно до «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» іншомовна компетентність представлена у вигляді загальних та комунікативних компетентностей, як базових навичок у використанні мов [24]. До комунікативних відносять: лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну компетенції, уміння у всіх видах комунікативної діяльності (усна та письмова продукція), що входять до складу цільової комунікативної компетенції, основу якої становлять мовна, лексична, граматична і фонетична компетенції.

Виходячи зі змісту документа ЄС «План дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідних компетенцій», структура іншомовної компетентності складається з трьох основних компонентів:

- лінгвістичної компетентності (система внутрішньо засвоєних комунікантом знань про функціонування іноземної мови, що проявляється у їх використанні в мовленнєвій діяльності);
- соціальної компетентності (функціональна єдність соціокультурного, соціолінгвістичного та професійного компонентів, які сприяють реалізації основної мети сучасної освіти, в контексті якої іноземна мова розглядається як засіб соціокультурного розвитку особистості, збагачений знаннями нової культури);
- комунікативної компетентності (практичні знання основ граматики іноземної мови та індивідуальна здатність їх використовувати у процесі комунікації) [322].

Професор університету Майнца Ф. Гамбургер (F. Hamburger) у своїй праці «Педагогічна практика і теорія виховання: локальні та глобальні перспективи» стверджує, що в епоху суцільного прогресу, так званої «суперкомплексності» («Superkomplexität»), провідним завданням кожного вищого навчального закладу є формування інтеркультурної компетентності кожного окремого студента, що реалізується в комплексі знань (минуле, теперішнє, майбутнє) про інші культури, мови, світосприйняття [230].

Погоджуючись з дукою Ф. Гамбургера провідний психолог Регенсбурзького університету А. Томас (A. Thomas) запевняє, що головною метою інтернаціоналізації університетської освіти є формування саме інтеркультурної компетентності, що реалізується шляхом особистісного навчання, стажування чи проходження практики у певному вищому навчальному закладі за кордоном [371]. Щодо порівняння наукової думки німецькомовних та американських дослідників, зазначимо, що навчаючись за кордоном, кожен

студент формує власну інтеркультурну компетентність, що є якісною характеристикою, «стрибком» у його інтелектуальному, особистісному розвитку.

На підставі компаративного аналізу доробку провідних науковців Німеччини та США нами було складено таблицю «Формування інтеркультурної компетенції сучасного студентства» (див. дод. Р, табл. Р.1), що дало змогу обґрунтувати доцільність цього процесу та встановити значення сформованої інтеркультурної компетентності для кожної людини.

Отже, за матеріалами Додатку Р, табл. Р.1 стає зрозумілим, що формування та розвиток інтеркультурної компетенції у кожного окремого студента є провідним завданням сучасного вишу будь-якої країни. Становлення інтеркультурної компетенції реалізується за рахунок усебічного розвитку особи, розширення її світогляду, знань про інші народи, культури та їх мови, постійного самовдосконалення. Вочевидь, на початку XXI століття в університетах Німеччини починає активно використовуватися *інтеркультрна стратегія* ІУО, що передбачає розроблення та впровадження курсів з вивчення культури різних народів, викладання яких здійснюється іноземними мовами.

Професор Геттінгенського університету К.-Х. Флехсіг (K.-H. Flechsig) у своїй праці «Транскультурне навчання» стверджує, що перешкодами на шляху формування «інтеркультурної компетентності» є такі проблеми: наднаціональні (відносини між державами) та мовні (рівень знань іноземних мов) [206].

Протилежної думки дотримується Г. Малетцке, який переконанує, що етноцентризм (Ethnozentrismus) (властивість індивіда, соціальних груп і спільнот як носіїв етнічної самосвідомості сприймати й оцінювати глобальні життєві явища крізь призму традицій і цінностей власної етнічної спільності, що виступає як певний загальний еталон або оптимум; перевага власного способу життя над іншими) є визначальною перешкодою на шляху формування «інтеркультурної компетентності».

Г. Малетцке наголошує на тому, що «культурна дистанція», тобто незнання та нерозуміння цінностей того чи іншого народу, стає головною перешкодою на цьому шляху [278].

З’ясовано, що на початку XXI століття починає активно використовуватися *інтеркультурна* стратегія (розроблення та впровадження курсів з вивчення культури різних народів,

викладання яких здійснюється іноземними мовами, що формує інтеркультурну компетентність).

Результати порівняльно-зіставного аналізу наукових поглядів провідних науковців Німеччини з питань міжнародної освіти й інтернаціоналізації навчальних програм доводять, що важливим механізмом інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині є модернізація та модифікація навчальних програм, де інтеркультурність їх змісту, викладання іноземними мовами та виховання всебічно розвиненої особистості стає визначальним.

Порівняльний аналіз наукових праць європейських дослідників засвідчив, що критеріями оцінювання професорсько-викладацького складу вишу для роботи з іноземними студентами стали: знання та навички роботи з інтернаціональним студентським колективом та особистісні якості викладача, його мовна майстерність (викладання навчального предмета іноземною мовою), культурна обізнаність, стиль викладання навчальних дисциплін, професійна компетентність, використання сучасних технологій у процесі навчання.

Висновки до розділу 2

1. Визначено три типи стратегій інтернаціоналізації вищої освіти в Німеччині: традиційний (Тип *A*), який відображає освітні ідеали В. фон Гумбольдта; казуїстичний (Тип *B*), який передбачає поетапну модернізацію вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу; стратегічний (Тип *C*) за яким створюються довгострокові проекти діяльності того чи іншого вишу з огляду на прогнозовані цілі [92].

2. З'ясовано механізми інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині, серед яких головними стали законодавчі ініціативи, активізація академічної мобільності та модернізація навчальних програм [103].

3. Доведено, що зміна нормативно-правових норм законодавства Німеччини щодо вдосконалення імміграційної політики стосовно іноземних студентів, аспірантів, іноземної інтелектуальної еліти та спрощення процедури отримання громадянства для цієї категорії осіб були найважливішими серед законодавчих ініціатив країн [85].

4. Установлено, що основними стратегіями інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині стали: стратегія *глобального партнерства* – налагодження співробітництва з партнер-

ськими університетами на різних континентах та стратегія *сусідського партнерства* – встановлення контактів з партнерськими університетами ближнього зарубіжжя та *інтеркультурна* стратегія – розроблення та впровадження курсів з вивчення культури різних народів, викладання яких здійснюється іноземними мовами, що формує інтеркультурну компетентність [92].

5. Окреслено чотири перспективні орієнтири впровадження стратегій інтернаціоналізації університетської освіти: цільовий, який передбачає наявність конкретних перспективних концепцій розвитку вищих навчальних закладів, що зорієнтовані на одержання певного результату та втілюються засобами його інтернаціоналізації; процесуальний, що визначає наповненість стратегій інтернаціоналізації конкретного університету формами, засобами, методами і технологіями їх реалізації; результативний, за яким задекларовано необхідність досягнення поставлених цілей, відповідність інтеграційної політики вищого навчального закладу його загальній концепції розвитку на майбутнє, що базується на синергії навчанням, викладанням і наукових досліджень за збереження традицій університету та має певні «внутрішні перспективи» [92].

6. Показано, що створення національних служб академічних обмінів (DAAD – Німеччина, OEAD – Австрія, MAROW – Швейцарія) та започаткування інтернаціональних стипендій від провідних наукових товариств Німеччини («Ernst Mach», «Franz Werfel», «Richard Plaschka» для студентів німецькомовних країн та Бельгії) активізувало академічну мобільність студентів та викладачів, у цілому стимулювало поширення інтернаціоналізації університетської освіти в цих країнах [84; 90; 97; 100; 101].

7. Визначено критерії оцінювання професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу для роботи з іноземними студентами: знання та навички роботи з інтернаціональним студентським колективом та особистісні якості викладача, його мовна майстерність (викладання навчального предмету іноземною мовою), культурна обізнаність, стиль викладання навчальних дисциплін, професійна компетентність, використання сучасних технологій у процесі навчання [87].

РОЗДІЛ 3
ПЕРСПЕКТИВНІ СТРАТЕГІЇ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ ТА УКРАЇНІ

3.1. Мовні стратегії інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині

В епоху глобалізації суспільство почало усвідомлювати принципово нову роль мовної освіти заради підтримки мобільності, взаєморозуміння і співпраці, подолання упереджень і дискримінації. Знання іноземних мов та вільне володіння мовою інтернаціонального спілкування є однією з головних умов плідного співробітництва з країнами ЄС. Іноземна мова є тим інструментом, володіння яким робить цей процес реальним, своєчасним і плідним, водночас підвищує конкурентоспроможність і мобільність сучасного фахівця на світовому ринку. Один із сучасних письменників Ф. Харріс влучно визначив, що «кожна нова мова подібна відчиненому вікну, яке відкриває новий погляд на світ та розширює світосприйняття» [4]. Іноземні мови сприяють кращому взаєморозумінню між різними націями та культурами і дозволяють вести справжній діалог.

Кардинальні зміни, що відбуваються в суспільстві, потребують суттєвих інновацій у системі університетської освіти. У зв'язку з цим особливого значення набувають основні положення ЄС, які визначають мовну політику в європейському регіоні, висвітлюють нове бачення мультилінгвального суспільства. Починаючи з 90-х років XX століття, мовна проблематика стала окремим напрямом діяльності ЄС та дістала назву «Мовна політика ЄС». Проблема багатомовності сформувала потребу в певному менеджменті багатомовності (multilingualism management) та створенні відповідного мовного режиму ЄС.

Мовний режим стосується питань юридичного, політичного, культурного, функціонального та бюджетного характеру. Акценти на різні складові мовного режиму визначають варіативність можливих сценаріїв розв'язання мовної проблеми. Мовна політика ЄС за сферами впливу поділяється на зовнішню (поза ЄС) та внутрішню (в межах ЄС), а за рівнями реалізації – на наднаціональну, національну та регіональну. З огляду на

багаторівневість мовна політика ЄС розвивається з різною швидкістю та в різних напрямах [149].

Так, сприяння вивченню іноземних мов стає окремим напрямом діяльності Єврокомісії, що має назву «Політика у сфері навчання іноземних мов». Першою освітньою програмою ЄС була програма «Lingua», запроваджена у 1989 році. У 2001 році актуалізував мовну проблематику Європейський рік мов, який вивів її на якісно новий рівень. Європейський Парламент і Європейська Рада ухвалили резолюції, які закликали Європейську Комісію розробити та запровадити низку заходів, спрямованих на сприяння вивченню іноземних мов. Ключовим моментом став Барселонський саміт Європейської Ради 2002 року, де було проголошено про запровадження в освітні системи країн-членів ЄС принципу «рідна мова плюс дві іноземні» та «індикатора лінгвістичної компетентності» [157; 161].

У липні 2006 року Федеральний канцлер Німеччини А. Меркель (A. Merkel) запросила на першу інтеграційну зустріч на найвищому рівні представників усіх суспільних груп, яка стосувалася питання інтеграції та інтернаціоналізації. Результатом зустрічі став «Національний інтеграційний план» («Der Nationale Integrationsplan /Neue Wege – Neue Chancen/»), представлений у середині 2007 року, який містить чіткі цілі, а також 400 конкретних заходів державних і недержавних активістів з питання інтернаціоналізації студентської молоді.

Наголосимо, що до важливих завдань цього проекту відносять інтегративний курс на підтримку вивчення німецької мови. У межах іммміграційної політики заплановано створити мережу спонсорів, які мають підтримувати здобуття шкільної, професійної та вищої освіти дітьми й молоддю з іммігрантських родин. Крім того, спілки підприємців пообіцяли надавати молодим мігрантам кращі шанси для професійної освіти та подальшого працевлаштування [354].

У 2008 році Єврокомісією було створено Групу високого рівня з мультилінгвізму. У документі ЄС «Мультилінгвізм: актив для Європи» провідні фахівці цієї Групи визначили поняття багатомовності як співіснування різних мовних спільнот усередині однієї географічної чи геополітичної зони або політичної спільноти, спроможність держав, осередків освіти (шкіл, коледжів, гімназій, інститутів, університетів), соціальних

груп та пересічних громадян країни регулярно спілкуватися більше ніж однією мовою [269; 276; 312]. Аналіз офіційних документів щодо мовної політики ЄС дозволив нам визначити основний напрям мовної політики для інституцій та держав-членів ЄС. Ми переконані, що фактично був запропонований плюрилінгвальний підхід, який передбачає оволодіння і користування кількома іноземними мовами на різних рівнях компетентності та з різною метою.

Згідно з Рекомендаціями Ради Європи термін «плюрилінгвізм» трактується як знання певної кількості мов або співіснування різних мов в окремому суспільстві [24]. У документах, розроблених у межах робочої програми «Освіта та професійна підготовка 2010», зокрема у «Плані дій щодо вивчення іноземних мов та лінгвістичної різноманітності» (2004–2006 рр.) та у «Новому стратегічному базисі мультилінгвізму (2005)», зазначено, що вивчення іноземних мов упродовж життя, покращання викладання іноземних мов та створення сприятливого середовища для вивчення мов світу повинно стати стратегічною метою кожного окремого вишу [273; 275; 277].

Так, для адаптації і модернізації вищої освіти у країнах ЄС мультилінгвізм (multilingualism) визначається, з одного боку, як здатність індивіда одночасно використовувати кілька іноземних мов, а з другого – співіснування кількох лінгвістичних об’єднань на певній території.

Мультилінгвістична освіта, у свою чергу, включає низку освітніх програм, метою яких є стимулювання розуміння кожною людиною свого лінгвістичного репертуару. Під лінгвістичним репертуаром розуміється сукупність лінгвістичних різноманітностей, тобто гармонійне співіснування регіональної мови зі знаннями іноземних мов, які були вивчені людиною під час навчання у школі чи під час перебування закордоном. З метою формування лінгвістичної доброзичливості, міжкультурної ввічливості, інформативності в соціальних та культурних цінностях мовної різноманітності ЄС вивчення іноземних мов в університетах повинно передусім сприяти розвитку міжкультурної компетенції, поширювати набуті знання з іноземних мов шляхом вивчення основ, невідомих чи маловідомих мов світу [307; 389].

Змістовий аналіз Лісабонської стратегії дозволяє стверджувати, що вона спрямована на актуалізацію вивчення

іноземних мов у закладах вищої освіті, поширення та розвиток мультилінгвізму [308].

Провідні фахівці Німеччини з проблем вивчення мовної політики ЄС (Ю. Вертаймер, І. Гоголін, М. Кесслер, М. Крюгер-Потратц, П. М. Лютцельтер, У. Ньюманн) зазначають, що на сучасному етапі її розвитку нерозв'язаними залишаються такі суперечності: між обов'язковим вивченням певних іноземних мов для студентського загалу та відсутністю альтернативи їх вибору індивідом; між розробленням інтернаціоналізованих навчальних програм однією (Німеччина, Франція, Австрія) чи кількома іноземними мовами (Швейцарія) [264; 310; 401].

Під час листування з представниками INCHER-Kassel було встановлено, що для розв'язання цих проблем німецькі фахівці пропонують такі рекомендації: розкрити суть мультилінгвальної освіти, пояснити цілі мультилінгвізму; переконати суспільство щодо його освітньої цінності; навчити освітян виконувати власні лінгвістичні й освітні зобов'язання та підготувати університети для цього (структурувати мультилінгвальну освіту та втілити окремі її аспекти у навчанні), привернути увагу громадськості до цього питання [239; 309].

Для розроблення мовної стратегії німецькомовних університетів важливого значення набуває діяльність Групи інтелектуалів, яка була створена для надання порад Європейській комісії щодо програми 97впровадження мультилінгвізму в міжкультурний діалог. У зв'язку з цим докладно розглянемо доповідь цієї Групи «Як багатоманітність мов може зміцнити Європу», проголошену у 2008 році в контексті європейського року міжкультурного діалогу [2433].

У своїй доповіді Група під керівництвом А. Маалоуфа окреслила пропозиції з приводу того, як іноземні мови можуть стимулювати інтернаціоналізацію університетської освіти, прискорювати міжкультурний діалог та взаєморозуміння, встановлюючи зв'язок між лінгвістичною різноманітністю та європейською інтеграцією. Закцентовано увагу на громадянах із «другою рідною мовою», яку також називано «персонально обраною мовою» з власних або професійних причин [296]. Слід зазначити, що вже зараз «персонально обрана мова» є реальністю для студентів німецькомовних університетів, які усвідомлюють важливість володіння іноземною мовою на персональному, культурному та професійному рівнях.

У доповіді визначені два головні аспекти мовної політики ЄС: двосторонні відносини між країнами ЄС мають залежати від мов двох країн-партнерів, а не від третьої мови (у кожній країні має бути достатня кількість освічених людей, які розмовляють іншими іноземними мовами); ЄС має розвивати концепцію «персонально обраної мови» і розглядати її як «другу рідну мову», мотивуючи кожного європейця до її вивчення.

На державному рівні слід гарантувати, щоб ця концепція стала невід'ємною частиною як шкільної й університетської освіти, так і професійного життя, тісно пов'язуючи аспекти, що включають історію, культуру та літературу. При цьому «персонально обрана мова», зазвичай, не буде єдиною мовою, використаною для інтернаціональної комунікації. Наголосимо, що вибір німецькомовних університетів іноземцями свідчить про їх бажання оволодіти німецькою мовою як «персонально обраною».

У контексті нашого дослідження зауважимо, що нині мовна політика ЄС стає невід'ємним компонентом інтеграції вищого навчального закладу до єдиного європейського загальноосвітнього простору. Наявність інтернаціоналізованих навчальних програм у певному університеті визначає його конкурентоспроможність, збереження власного статусу, у цілому окреслює перспективи інтернаціоналізації університетської освіти певної країни.

Результати історико-генетичного аналізу свідчать, що, починаючи з другої половини XX століття, освітня політика Німеччини була спрямована на залучення іноземних студентів на навчання та стажування до ВНЗ країни. У цьому контексті знаковим є твердження доктора філософських наук, професора Ю. Вертхаймера (J. Wertheimer), який у праці «Мультикультуралізм: тенденції, проблеми та перспективи у європейському та міжнародному просторі» наголошує на важливості опанування німецької мови іноземними студентами. Науковець переконаний, що головною перешкодою на шляху ефективної інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині стало саме незадовільне знання ними німецької мови [401].

На підтримку цієї думки виступає й ректор Констанського університету, професор У. Рюдігер (U. Rüdiger), який наводить такі статистичні дані: у 1990 році лише 30% іноземних студентів отримали диплом, ще 50% були відраховані через недостатнє знання німецької мови та 20% – з інших міркувань [324].

Аналіз звіту Центру розвитку вищої школи Німеччини за період з 1984 – 1990 рр. (див. дод. С, табл. С.1) засвідчив, що типологія труднощів, з якими стикаються іноземні абітурієнти, пов'язана з комунікацією в німецькомовному суспільстві. Так, найбільш проблемними стають встановлення контактів з німецькими студентами, налагодження співпраці з професорсько-викладацьким складом університету, заповнення офіційних документів у посольстві країни, отримання візи, реєстрація тощо. При цьому об'єднувальною ознакою цих труднощів є недостатній рівень знань німецької мови.

Керівник робочої групи науково-дослідного Інституту соціології при університеті Геттінген, професор М. Вольтер (M. Wolter) стверджує, що на наднаціональному рівні проблемою якості та ефективності інтернаціоналізації університетської освіти між німецькомовними країнами є проблема незадовільного рівня знань літературної німецької мови «Standardsprache», «Hochdeutsch» студентами вищих навчальних закладів країни [409].

Водночас на думку професора Гамбурзького університету І. Гоголін (I. Gogolin) головними причинами незадовільного знання німецької мови абітурієнтами та студентами Німеччинии стає існування регіонально-діалектичних типів німецької мови (специфічних структурно-нормативних особливостей мови на всіх її рівнях). Дослідниця зазначає, що у Швейцарії найбільш поширеним діалектичним типом німецької мови є так званий «швейцарсько-німецький» різновид німецької мови «Schweizerdeutsch», а в Австрії – «австрійсько-німецький» («Österreichisch Teutsch»), причому на півночі країни найбільш розповсюдженою є «ділова мова Ганзи» (Geschäfts- und Verkehrssprache), а на півдні країни переважає австрійсько-німецький діалект («das Gemeine Deutsch») [222].

У Німеччині до регіонально-діалектичних типів німецької мови відносяться «верхньонімецькі» діалекти, які використовуються в районі Південної височини Німеччини. Вони протистоять діалектам, які вживаються у північних районах країни, що розташовані в низовині, так звані «нижньонімецькі діалекти». Крім того, в країні існує умовний розподіл варіацій німецької мови, що проходить по лінії Бенрат, яка знаходиться неподалік міста Дюссельдорф і перетинає у цьому місці річку Рейн. Саме лінія Бенрат є умовним кордоном, який підрозділяє діалекти на північно-німецькі та південно-німецькі [212; 219; 223].

На думку І. Гоголін, наявність у лексиці слів, гельвецизмів (норми відмінності від німецької мови), які етимологічно не мають відповідників у німецькому варіанті, стає провідною перешкодою, «мовним бар'єром» на шляху ефективної інтернаціоналізації університетської освіти між цими країнами [222].

Специфічні особливості становлення та розвиту багатомовності у Швейцарії (існування чотирьох мов (німецької (63,6%), французької (19,2%), італійської (7,6%) та ретороманської (0,6%)), де німецька мова є головною)) стали визначальними факторами формування діалектичних типів у цій країні [227]. На думку професора Т. Фінкенштат (T. Finkenstädt), головними причинами формування діалектичних типів німецької мови у Швейцарії стали: державний устрій країни (конфедерація), що надає кантонам значних повноважень у проведенні освітньої політики; ландшафт Швейцарії (високогір'я), що ускладнює комунікації між окремими кантонами та сприяє утвердженню на побутовому та побутово-виробничому рівні регіональних діалектів; політичні мотиви, збереження незалежності та протидія режиму націонал-соціалізму [205; 271].

У 1992 році в Німеччині за ініціативи Федерального міністра освіти та науки країни, Е. Бульманна (E. Bulmann) було створено робочу групу, до складу якої увійшли представники Міністерства закордонних справ, Постійної конференції міністрів культури федеративних земель, Міністерства освіти і досліджень країни, Постійної конференції ректорів вищих навчальних закладів Німеччини, Гете-Інституту, DAAD та Асоціації з вивчення німецької мови. Було проголошено, що ефективним інструментом поширення німецької мови і культури за кордоном стає опанування німецької мови іноземними студентами.

Крім того, такі освітні ініціативи слугують інформативним імпульсом, пропагандою вищих навчальних закладів країни як ідеалу якісної освіти, осередку незалежного пошуку знань [173].

Основну відповідальність за підвищення знань з німецької мови та культури у світі було покладено на DAAD та Гете-Інститут, що мають власні представництва у багатьох країнах світу. У контексті підвищення знань з німецької мови у світі до компетенції цих освітніх центрів належало таке:

- розширення мовної підготовки старшокласників загальноосвітніх шкіл, гімназій, коледжів, студентів ВНЗ на своїй Батьківщині, що реалізується шляхом масової підготовки

педагогічних кадрів (лінгвістів), сертифікації регіональних викладачів німецької мови в країні та у представництвах Гете-Інституту, а також за рахунок створення спеціальних цільових груп і курсів з вивчення німецької мови при представництвах DAAD та Гете-Інституту;

- проведення видавничої компанії, що включає публікацію навчальних посібників з німецької мови, а також аудіо- та відеоматеріали з історії та сучасності країни;
- організація семінарів (інноваційні методи навчання) з учителями загальноосвітніх шкіл і викладачами німецької мов та літератури у вишу певного регіону;
- організація курсів з вивчення німецької мови на місцях [189; 191].

У 1995 році на конференції ректорів вищих навчальних закладів країни було окреслено єдині вимоги та критерії оцінювання рівня знань німецької мови іноземними абітурієнтами під час складання відповідного іспиту (DSH).

Крім того, представництвам DAAD та Гете-Інституту за кордоном було надано право приймати цей іспит. Відповідно до «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» середня оцінка мовної компетенції іноземного абітурієнта на рівні B1/B2/DSH 1 є обов'язковою умовою для зарахування особи у вищий навчальний заклад країни [24].

Вивчення мовного курсу на знання німецької мови завершувалося складанням іспиту «DSH». У випадку, якщо рівень знань німецької мови за результатами тестів був недостатнім, іноземний абітурієнт допускався до навчання залежно від того, яку спеціальність він обрав, від мети й тривалості навчання. Таким чином, рішення про зарахування цього студента знаходиться в компетенції відповідного університету та передбачає паралельно з основним навчанням обов'язкове відвідування курсів німецької мови при університеті.

На інституційному рівні було створено підготовчі курси для іноземних абітурієнтів майже у всіх вищих навчальних закладах німецькомовних країн. Після надання певного набору документів до представництва DAAD та отримання письмової згоди університету абітурієнт-іноземець може бути зарахований на «нульовий курс» навчання. Протягом року він буде інтенсивно вивчати німецьку мову та залежно від рівня підготовки відвідувати

заняття на першому курсі навчання. За рішенням ректорату університету найбільш здібні слухачі отримують стипендію. Після успішного завершення «нульового курсу» іноземних абітурієнтів зараховують на перший курс університету [174].

У вищих навчальних закладах Німеччини, Австрії, Швейцарії було сформовано «цільові групи» з вивчення німецької мови переважно для іноземних студентів першого року навчання (незалежно від громадянства). До них належать такі групи:

- I група (іноземні студенти, аспіранти, науковці), які мають на меті вдосконалити знання з німецької мови як іноземної;
- II група (німецькі студенти та молоді науковці), які вчаться або мають філологічну освіту та мають на меті продовжити вивчення іноземної мови або підвищити власну лінгвістичну кваліфікацію);
- III група (не філологи, всі ті особи, які мають на меті продовжити вивчення іноземної мови) [204].

Крім того, з метою інтенсифікації процесу інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині було створено літні курси для іноземних абітурієнтів, що викладалися переважно іноземними мовами. Ці диференційовані курси є комплексами навчальних дисциплін, що пов'язані з певною спеціальністю, яку планує обрати абітурієнт, та включають загальні знання, факти про країну, її політичне, економічне, культурне та соціальне життя.

Критеріями оцінювання мовної компетентності іноземних абітурієнтів на складання іспиту (DSH) стали: читання та розуміння прочитаного тексту; аудіювання та рівень розуміння почутої інформації; писемне мовлення (письмо, навички роботи з науковим текстом німецькою мовою (написання офіційних листів, складання звітів тощо)); усне мовлення (говоріння, комунікація) [24]. Укладач методичного посібника для іноземних абітурієнтів з вимог до рівня знань німецької мови щодо вступу у вищий навчальний заклад країни Д. Еггерс (D. Eggers) стверджує, що введення єдиних вимог та критеріїв оцінки рівня знань німецької мови стали ефективними інструментами проведення злагодженої «мовної» політики в державі та у представництвах Гете-Інституту і DAAD у різних країнах світу [197].

У 1996 році на 23-й освітній конференції «Німецька мова як іноземна та студентські контингенти Німеччини» за участі представників Асоціації з вивчення німецької мови в країні та

DAAD було зазначено, що лише фундаментальна фахова підготовка спеціалістів та введення мовних курсів вивчення німецької мови як для вітчизняних, так і для іноземних студентів стане запорукою успіху в міжнародній конкурентній боротьбі [173].

У 1998 році у своїй доповіді «Німецька мова як іноземна для іноземних студентів та науковців» К. Боде зазначив, що існуючий іспит на знання німецької мови (DSH) є недосконалим. Він розроблений переважно для іноземних абітурієнтів та не враховує потребу більшості академічної спільноти [142]. Тому з метою підвищення рівня інтернаціоналізації між університетами німецькомовних країн світу, гарантування об'єктивності, достовірності, обґрунтованості та правдивості результатів тестування та узгодженості з вимогами до випробувань американського тесту на знання англійської мови «TOFEL» з ініціативи DAAD, заочного університету міста Хаген, Гете-Інституту, Рурського університету Бохума, Центру ім. Карла Дуйсбурга та представників Постійної конференції міністрів культури федеративних земель, Міністерства освіти і досліджень країни, Постійної конференції ректорів вищих навчальних закладів Німеччини та Асоціації з вивчення німецької мови було представлено проект іспиту на знання німецької мови як іноземної «Тест на знання німецької мови як іноземної, Тест ДаФ» («Test für Deutsch als Fremdsprache, TestDaF») [173; 260; 311].

«ТестДаФ» було розроблено для таких представників академічної спільноти: іноземних студентів вищих навчальних закладів, які мають на меті пройти повний курс навчання або бажання продовжити освіту в Німеччині, розпочату на Батьківщині; студентів, які повинні засвідчити документально знання німецької мови; науковців, які планують перебування у вищому навчальному закладі Німеччини і бажають перевірити рівень знань німецької мови; усіх громадян, яким необхідно документально засвідчити рівень знань німецької мови для подальшої професійної діяльності [163; 325].

На підставі аналізу проекту «ТестДаФ: концепція, розвиток, перспективи» нами було складенно таблицю «Рівні володіння німецькою мовою за вимогами іспиту "ТестДаФ": порівняльна характеристика зі "Загальноприйнятими європейськими стандартами володіння іноземними мовами"», що дало нам змогу визначити критерії та характеристики рівня знань з німецької мови абітурієнтом та порівняти ці вимоги із

«Загальноприйнятими європейськими стандартами володіння іноземними мовами» й іспитом (DSH) (див. дод. Т, табл. Т.1). Відповідно до вимог цього іспиту (DSH) розрізняють три рівні володіння мовою: рівень 3 (TDN 3), що відповідає рівню B2 (за «Загальноприйнятими європейськими стандартами володіння іноземними мовами») та DSH 1 (за «ТестДаФ»); рівень 4 (TDN 4), що відповідає рівню C1 та DSH 2 відповідно; рівень 5 (TDN 5), що відповідає рівню C2 та DSH 3 відповідно. Причому TDN 5 є найвищим рівнем. Нижче за рівень TDN 3 цього іспиту не диференціює знання. Кожен рівень та його складові (читання, аудіювання, письмо, говоріння) оцінюються окремо, щоб надати детальний опис знань з німецької мови, результати екзамену з цих мовних навичок зазначаються в сертифікаті окремо.

У 2000 році згідно з рішенням Конференції ректорів вищих навчальних закладів Німеччини щодо оцінювання «мовного» іспиту «ТестДаФ» особи, які досягли у чотирьох його частинах (говоріння, письмо, аудіювання та читання тексту) рівня TDN 5 та TDN 4 (C1/ DSH 2), допускаються до навчання у вищих навчальних закладах країни без будь-яких обмежень. При цьому було проголошено, що «ТестДаФ» є аналогом «іспиту з німецької мови для іноземних абітурієнтів» (DSH). Крім того, особи, які не досягли в одному чи в кількох частинах іспиту рівня TDN 3 (B2/ DSH 1), до навчання у вищих навчальних закладах не допускаються. Їм рекомендується повторне складання тесту [195].

Німецькі теоретики у галузі порівняльної педагогіки Г. Рюдігер (G. Rüdiger) та Г. Танцер (H. Tanzer) констатують важливість та доцільність складання іспитів «DSH» або «ТестДаФ» під час вступу до вищих навчальних закладів у німецькомовних країнах. Вони запевняють, що консолідація вимог до рівня знань німецької мови іноземними абітурієнтами / студентами під час вступу до університету цих країн підвищує якість навчання, успішність засвоєння навчального матеріалу іноземними студентами та підвищує процес інтернаціоналізації між країнами [324].

Г. Рюдігер стверджує, що у Швейцарії, крім успішного складання іспиту «DSH» або «ТестДаФ», іноземні абітурієнти, які планують вступити до університетів у кантонах Женеви, Лозанни, Невшателя, повинні мати атестат (Reifezeugnis) з високими оцінками та скласти єдиний вступний іспит, що проводиться у вересні–жовтні при Фрібурському університеті. Він складається з

п’яти предметів: три обов’язкових (іноземна мова, математика, історія) та два за вибором німецькою мовою.

З метою підвищення рівня знань з німецької мови на базі Фрібурського університету було створено підготовчі курси (близько 22–36 аудиторних годин на тиждень), що тривають з жовтня по червень [384].

У 1999 році на Постійній конференції ректорів вищих навчальних закладів країни за участі представників Постійної конференції міністрів культури федеративних земель, Міністерства освіти і досліджень країни, DAAD та Гете-Інституту К. Боде зазначив, що глобалізація та інтернаціоналізація світових ринків праці актуалізує питання мовної компетентності сучасного високоосвіченого фахівця, що на сьогодні є однією з найголовніших умов успішного працевлаштування та побудови кар’єри [142]. При цьому президент німецького об’єднання студентів, професор Х.-Д. Рікенс (H.-D. Rinkens) переконаний, що модернізація існуючих підходів до викладання навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах країни лише німецькою мовою вимагає першочергових змін [317].

Дослідник запевняє, що володіння англійською мовою є необхідною умовою набуття індивідом вищої освіти та подальшого підвищення його професійного рівня. Вона залишається найпоширенішою мовою в Європі, більше ніж половина європейців (51%) спілкуються тільки англійською мовою, французькою та німецькою близько 37%, іспанською близько 12%. Саме тому успіх інтернаціоналізації університетської освіти залежить від модернізації існуючих стереотипів щодо «монополії» німецької мови у вищих навчальних закладах країни.

Учений пропонує такі заходи щодо інтернаціоналізації навчального процесу шляхом реформування існуючої системи викладання навчальних дисциплін, а саме:

- утвердження загальної мови навчання – німецької;
- уведення іноземної мови (англійської) у викладання окремих навчальних дисциплін;
- створення спеціальних практичних занять для академічного загалу університету (студентів, професорсько-викладацького складу, адміністрації вищого навчального закладу) з метою вдосконалення знань з англійської мови для участі у

міжнародних конгресах, конференціях, викладання лекцій іноземною мовою в університетах закордоном тощо [317].

Позиція Х.-Д. Рікенса викликала протест академічної еліти країни. Провідний германіст Німеччини К. Ехліх (K. Ehlich) та його колеги У. Аммон (U. Ammon), А. Волльф (A. Wollf), Д. Еггерс (D. Eggers), К.-Х. Штоль (K.-H. Stoll) стверджують, що введення англійської мови в навчальних процес ВНЗ країни призведе до повного знищення німецької мови та науково-дослідної величі Німеччини [121; 192; 351; 407]. У праці «Американізація світу: США в наших головах» відомий німецький політолог, директор Інституту гуманітарних досліджень у місті Гессен, професор К. Леггеві (C. Leggewie) зазначив, що американізація світу та суцільна англо-американізація системи університетської освіти є «початком кінця», поетапним знищенням німецької мови і культури взагалі та утвердженням єдиної панівної нації у світі [270].

У праці «Чи залишилась німецька мова інтернаціональною мовою науки? Англійська мова для навчання в німецьких університетах?» професор Дуйсбург-Ессенського університету, провідний фахівець країни із соціолінгвістики та лінгвістики німецької мови У. Аммон стверджує, що протягом багатьох століть латинська мова була світовою мовою науки, лише в кінці XIX століття німецька мова прийшла їй на зміну.

Нині англійська стала домінувальною мовою наукового світу Європи. Мовознавець переконаний, що в майбутньому німецька мова не втратить своєї значущості в Європі, залишившись об'єднувальною ознакою німецькомовних країн світу, поширить свій вплив на схід [121]. Погоджуючись з думкою У. Аммона, його колега, директор Центру Міжнародної вищої освіти при Бостонському коледжі Ф. Альтбах (P. Altbach) стверджує, що велич англійської мови сьогодні є прототипом латини Середньовіччя. Дослідник запевняє, що на сьогодні перевага німецької мови над іншими мовами світу реалізується частотою її використання на міжнародному політичному, науковому та культурному рівнях [119].

Систематизація наукових поглядів німецькомовних дослідників щодо мовної складової інтернаціоналізації університетської освіти дозволяє стверджувати, що на початку XXI століття в Німеччині утвердилась така суперечність: між зміцненням, уніфікацією та підвищенням якості навчання німецької мови як іноземної та ревальвацією (підвищення значущості, престижу)

англійської мови для викладання навчальних дисциплін в університетах країни задля успіху в міжнародній конкурентній боротьбі.

Рішенням цієї дилеми став проект DAAD від 18 січня 2000 року «Інтернаціоналізація навчальних програм – цілі та фінансування», що був затверджений Міністерством освіти і досліджень країни. Відповідно до цього проекту було введено викладання основного курсу дисциплін двома мовами (німецькою та англійською). При цьому перевага віддавалася природничим, інженерним, математичним та гуманітарним навчальним предметам [173].

У квітні 2000 року на 16-й міжнародній конференції, яка відбулася в Німеччині за підтримки Інституту інтернаціональних педагогічних досліджень країни і CERI, представниками OECP було інтерпретовано поняття «інтернаціоналізація навчальних програм», де інтернаціонально орієнтований зміст дисциплін основного курсу навчання, що спрямований на всебічну (професійну/соціальну) підготовку студента до життя у міжнародному, полікультурному соціумі, є визначальним [298].

Результати дослідження проблеми «інтернаціоналізації навчальних програм» було представлено у доповіді провідних фахівців DAAD Т. Берхема (T. Berchem) та К. Ландфріда (K. Landfried) у 2001 році. Дослідники переконані, що запорукою успішної інтернаціоналізації начальних програм є розроблення в контексті кожної окремої інтернаціоналізованої навчальної програми так званого «трикутника сумісності», що передбачає таку ієрархію: «студент – іноземний студент», «студент – суспільство», «студент – ринок праці». Т. Берхем та К. Ландфрід переконані, що така структура особистісного досвіду сприяє формуванню самостійної, відповідальної, стійкої індивідуальності, здатної до життя у полікультурному суспільстві задля прогресивного розвитку власної держави та суспільства в цілому [135].

Загальні підходи до розроблення універсальних моделей інтернаціоналізованих навчальних програм, тобто виділення фундаментальних навчальних дисциплін, висвітлено у праці С. Гроеннінгса «Вища освіта, інтернаціональна освіта та академічні дисципліни». Дослідник запевняє, що запровадження інтернаціонального/інтердисциплінарного компонента у викладання змісту навчальних дисциплін сприятиме формуванню глобального, компаративного мислення сучасної молоді [225].

С. Гроеннінгс переконаний, що дисципліни природничого циклу (географія, біологія) доцільно викладати з позиції казуїстського принципу їх інтерпретації, за яким розгляд окремих фактів, ситуацій, випадків здійснюється в їх зв'язку із загальними принципами права, моралі тощо. Правові та економічні дисципліни слід викладати на основі цінностей демократичного суспільства, філософські дисципліни – з позиції системно-парадигмального трактування поняття «інтернаціональний» [225].

Зауважимо, що першу інтернаціоналізовану навчальну програму «Навчальний курс міжнародного спрямування» було розроблено в Німеччині у 1995 році за сприяння Федерального міністерства освіти і досліджень країни. Ефективність цієї програми було проаналізовано у 2000 році на Постійній конференції ректорів вищих навчальних закладів. Так, ректор приватного педагогічного вищого навчального закладу м. Лінц, професор Х. Шахл (H. Schachl) стверджував, що успішність цієї програми залежала від таких її компонентів: встановлення стандартних термінів навчання, присудження інтернаціональних ступенів «бакалавр», «магістр» у кінці курсу навчання та поєднання фахової, професійної підготовки студентів з вивченням іноземних мов [328].

У 2004 році за ініціативи DAAD та Гете-Інституту при університетах федеративної землі Баден-Вюртемберг (Карлсруевський, Штутгартський, Констанський, Маннгеймський, Штуттгарт-Гогенгеймський університети), Грацького, Інсбрукського, Віденського університетів Австрії, університетів Берна та Люцерна (Швейцарія) та Інтернаціонального університету Люксембургу було створено факультети для іноземців, де навчання з самого початку і до кінця, включаючи іспити та захист дипломних робіт, ведеться іноземною мовою [377; 378; 385].

На підставі аналізу звіту 28-ї регіональної конференції Німеччини за участі представників Федерального міністерства освіти і досліджень та DAAD щодо питань ефективності політики інтернаціоналізації університетської освіти за кордоном нами було складено таблицю «Рівень знань німецької мови (читання, письмо, говоріння, аудіювання) абітурієнтів-іноземців Німеччини (1990–2005 рр.)» (див. дод. Т, табл. Т.2). Це дає змогу простежити результативність прийнятих заходів щодо покращання рівня знань німецької мови іноземними абітурієнтами та студентами вищих навчальних закладів країни.

Для аналізу було обрано такі роки: 1990 р. – початок нововведень, 1995 р. – перші результати мовної політики країни, введення загальних критеріїв оцінювання мовної компетенції іноземних абітурієнтів на складання іспиту (DSH), 2000 р – введення загального іспиту «ТестДаФ» на знання німецької мови та 2005 р. – загальні результати (ефективність роботи DAAD та Гете-Інституту щодо вдосконалення знань іноземними абітурієнтами та студентами). Матеріали дод. Т, табл. Т.2 засвідчують, що спільна, цілеспрямована робота Федерального міністерства освіти і досліджень країни, Гете-Інституту і DAAD є успішною та має позитивну динаміку. Підтвердженням цьому є підвищення рівня мовної компетенції абітурієнтів, студентів вищих навчальних закладів країни.

Під час листування з керівником міжнародного відділу Рейнсько-Вестфальскої вищої технічної школи М. Кесслер (M. Kessler) ми отримали інформацію, з якою стає зрозумілим, що за період з 1997–2007 років кількість іноземних студентів, які вступили на перший курс університету та отримали диплом спеціаліста, збільшилась майже на тридцять відсотків. М. Кесслер переконаний, що цілеспрямована робота DAAD, Гете-Інституту та введення іспиту на знання німецької мови для абітурієнтів університетів німецькомовних країн забезпечило успіх міжнародної кампанії в конкурентній боротьбі за іноземних студентів. Голландська вчена М. Ван дер Венде зазначає, що успіх інтернаціоналізації університетської освіти Німеччини є результатом інформаційної пропаганди якості німецької освіти за кордоном, що здійснювалася переважно за сприяння Гете-Інституту та DAAD [174].

За результатами зіставного аналізу сайтів провідних університетів Німеччини зі спеціальностей економіка, правознавство, соціальні та гуманітарні науки нами було складено таблицю «Інтернаціоналізовані навчальні програми університетів Німеччини зі спеціальностей: економіка, правознавство, соціальні та гуманітарні науки для іноземних студентів першого року навчання», що дає змогу висвітлити зміст інтернаціоналізованих навчальних програм та мову їх викладання (див. дод. Ф, табл. Ф.1).

З дод. Ф, табл. Ф.1 стає зрозумілим, що до змісту інтернаціоналізованих навчальних програм університетів Німеччини входять такі дисципліни:

- економічна спеціалізація (світова економіка, основи менеджменту у провідних фінансових установах світу, інтернаціональний маркетинг, світова та регіональна економіка тощо);
- юридична (міжнародне право, теорія держави і права у світовому контексті, захист прав інтелектуальної власності у світі, правова система провідних країн світу, права та свободи дитини в різних країнах світу, адміністративне, фінансове, господарське право в Європі);
- педагогічна (тенденції розвитку системи вищої освіти в контексті європейської інтеграції, інтернаціоналізація освіти, глобальні проблеми людства XXI століття);
- соціальна (світова історія, релігія, протестантська теологія, філософія культури, психологія лідерства та нейрокогнітивна психологія);
- гуманітарна (світова література, полікультурана освіта, інтеркультурна комунікація, європейська лінгвістика, основи романо-германських мов, журналістика та засоби масової інформації в контексті глобалізації).

Стає очевидним, що зміст інтернаціоналізованих навчальних програм університетів Німеччини утворюють дисципліни з міжнародною тематикою, більшість з яких викладається іноземними мовами, зокрема англійською та німецькою, де остання є домінувальною. Отже, ми можемо стверджувати, що до специфічних особливостей ІУО в Німеччині можна віднести прагнення зберігати та розповсюджувати німецьку мову як фундамент німецькомовного суспільства шляхом викладання іноземним студентам предметів загальнонаукового спрямування німецькою мовою.

У цьому контексті серед перспективних стратегій інтернаціоналізації університетської освіти ми вирізняємо *німецькомовну*, що передбачає збереження німецької мови як основної мови викладання навчальних дисциплін в університетах та спонукає до розроблення інтернаціоналізованих навчальних програм для іноземних студентів із німецькою мовою викладання та організацію курсів з її опанування.

Аналіз навчальних програм окремих університетів німецькомовних країн свідчить про те, що вони включають такі курси, як: «Інтеркультурний менеджмент» (Німеччина), «Міжкультурна компетентність» (Австрія), «Культурні студії: Японська імперія – початок історії до 1945 року» (Швейцарія) та інші, з вивчення

культури різних народів, викладання яких здійснюється іноземними мовами. Це дає змогу за критерієм «мовна та культурна різноманітність» виокремити *інтеркультурну* стратегію інтернаціоналізації університетської освіти.

Отже, аналіз інтернаціоналізованих навчальних програм університетів Німеччини дозволяє стверджувати, що у вищих навчальних закладах країни, де офіційно використовується кілька іноземних мов, переважає *мультилінгвальна* стратегія інтернаціоналізації університетської освіти.

Результати компаративного аналізу інтернаціоналізованих навчальних програм університетів Німеччини дозволяють стверджувати, що інтернаціоналізація змісту цих програм насамперед забезпечується мовними стратегіями і вони різняться. За критерієм «мовна та культурна різноманітність» ми класифікували першу групу стратегій інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині: *німецькомовна* (збереження німецької мови як основної мови викладання навчальних дисциплін в університетах, що передбачає розроблення інтернаціоналізованих навчальних програм для іноземних студентів з німецькою мовою викладання та організацію курсів з її опанування); *білінгвальна* (викладання навчальних дисциплін в університетах двома мовами); *мультилінгвальна* (застосування у навчальному процесі кількох іноземних мов); *інтеркультурна* (розроблення та впровадження курсів з вивчення культури різних народів, викладання яких здійснюється іноземними мовами).

3.2. Інноваційні стратегії інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині

Нова концепція розвитку вищої школи в Європі на засадах її інтернаціоналізації передбачає покращання якості освіти. Стратегія забезпечення якості університетської освіти в Німеччині спирається на концептуальні положення нормативних документів, серед найважливіших є Закон «Про створення фонду з акредитації навчальних програм Німеччини» (від 15.02.2005 р.) [117].

Представник Федерального Міністерства освіти і досліджень Німеччини, професор К. Анц (C. Anz) переконаний, що залучення представників наукової спільноти з-за кордону до оцінювання діяльності

університетів країни є яскравим показником існування належної наукової і науково-дослідницької діяльності у вищих навчальних закладах країни. При цьому дослідник запевняє, що, з одного боку, отримання сертифікату, який підтверджує відповідність певним стандартам якості освіти, є ваговим доказом належної підготовки у вишу, а з другого – стає показником його конкурентоспроможності та повністю ліквідує неправдиву фікцію досягнень [168; 248].

У. Тайхлер (U. Teichler) у праці «Інтернаціоналізація є також завданням організації сучасного університету» (2000) розкриває внутрішні імперативи, взаємозв'язок процесів інтернаціоналізації університетської освіти та забезпечення її якості в Німеччині: децентралізація системи вищої освіти, значна автономія університетів та розвиток «комерціалізації» (надання платних послуг) задля власного існування, «ринковізація» освітніх послуг (зміна парадигми співпраці та отримання економічної вигоди від освітніх послуг) та дефіцит «якісного інтелектуального» потенціалу Німеччини та міжнародний рекрутинг кращих студентів, аспірантів, дослідників та науковців [365].

Теоретичний аналіз освітніх документів у сфері якості та акредитації системи вищої освіти Німеччини за період з 2002 – 2010 роки дозволив окреслити стадії розвитку процедури оцінювання якості системи вищої освіти країни, її структуру. Так, першим етапом оцінювання якості в Німеччини є самодослідження вищого навчального закладу, що реалізується шляхом акредитації навчальних програм певного вищого навчального закладу національним Фондом з Акредитації навчальних програм країни [117].

До його складу входять: чотири представники від Міністерства освіти і досліджень Німеччини, чотири представники від провідних вишів країни, два незалежних іноземних експерти в галузі акредитації університетів, два представники профспілкових студентських організацій та один громадський спостерігач. Акредитація передбачає видачу сертифіката, який підтверджує відповідність певним стандартам якості. Вона базується на процедурі оцінювання, яка застосовується до навчальних програм, і видається на певний термін (п'ять років).

У Німеччині у 2002 році було створено Центральне акредитаційне агентство у місті Ганновер, до компетенції якого належать питання акредитації інтернаціоналізованих навчальних

програм університетів країни. Критеріями оцінювання цих програм стали такі компоненти, а саме:

- наявність угоди про співробітництво з іншим університетом (активізація двосторонніх відносин); визначені терміни певної навчальної програми;
- упровадження кредитно-модульної системи залікових одиниць; розробка цільових маркетингових стратегій (оптимізація набору «якісних» іноземних студентських контингентів);
- збалансування чисельності іноземних студентів з німецькомовних країн, європейських держав та інших країн світу;
- впровадження дієвої системи підвищення професійної кваліфікації викладачів інтернаціоналізованих навчальних дисциплін;
- забезпечення викладання іноземними науковцями навчальних курсів міжнародного змісту;
- диференціація навчальних програм за рівнем складності засвоєння навчального матеріалу тільки іноземною мовою;
- побудова змісту інтернаціоналізованих навчальних програм відповідно до всебічного (соціально-культурного, фахового) розвитку особистості, що включає виховання у студентів любові до культури іншого народу, а також поваги до традицій інших націй, проведення консультацій з іноземними студентами [365; 366].

З метою популяризації якості системи вищої освіти Німеччини було створено у 2006 році Акредитаційну раду, повноваження якої охоплюють усю країну. Відповідно до основних положень «Про повноваження Акредитаційної ради» (від 24.02.2006 р.) її діяльність підтримується секретаріатом, пов'язаним з Асоціацією університетів й іншими закладами вищої освіти Німеччини. До компетенції Акредитаційної ради належить не надання акредитації як такої, а сертифікація органів, відповідальних за акредитацію нових програм, від імені ради. До її складу входять п'ять представників від Постійної конференції ректорів вищих навчальних закладів Німеччини та шість міжнародних експертів. На другому етапі до оцінювання якості системи вищої освіти залучають незалежних експертів [117].

Дослідження якості підготовки спеціалістів з певних напрямків виконує Центр розвитку вищої освіти у місті Гютерспор, Німеччина. Центр щорічно оприлюднює рейтинги вищих

навчальних закладів з певних напрямків підготовки в країні. Крім того, видається спеціальний журнал для роботодавців «Науковий тиждень», де публікуються рейтинги університетів, сформовані на підставі відгуків керівників провідних економічних, соціальних, культурних та маркетингових організацій країни.

Цікавим для нашого дослідження є питання залежності якості освітніх послуг окремих університетів Німеччини ступеня поєднання викладацької й дослідницької діяльності, про що свідчить європейські рейтингів кращих університетів.

Директор ЮНЕСКО-СЕПЕС, голова наглядової ради з визначення рейтингів університетів України, Я. Садлак зазначає, що рейтинги сприяють розвитку конкуренції вишів, об'єктивно інформують громадськість щодо реального становища певного вишу у різних галузях діяльності, стимулюють розвиток центрів удосконалення та додатково обґрунтовують необхідність виділення державних коштів [137; 313].

Нині спостерігається значне збільшення кількості міжнародних, національних та регіональних рейтингів, а також підвищення їх значущості для функціонування вищих навчальних закладів. Важлива роль рейтингів і та увага, яка їм приділяється з боку університетів та громадськості, зумовлюють необхідність ретельного вибору методів їх визначення. До найвідоміших рейтингів світу відносять:

- академічний рейтинг університетів світу (500 кращих вищих навчальних закладів), який визначається з 2003 року Інститутом вищої освіти Шанхайського університету;
- міжнародний рейтинг університетів світу (200 кращих вищих навчальних закладів), який щорічно визначається експертною групою газети «Times» і публікується у спеціальному Додатку з вищої освіти до цієї газети. Важливим є питання щодо об'єктивності результатів академічних рейтингів у світі. Так, Шанхайський рейтинг університетів «Топ-500» побудований за такими критеріями та індикаторами: якість навчання та науково-педагогічного потенціалу, результати наукових досліджень і масштаб університету, кількість нобелівських лауреатів серед професорів та випускників університету [167].

Розглянемо університетську освіту Німеччини згідно з критеріями, що використовуються в рейтингу «Times», а саме: якість наукових досліджень, академічна експертна оцінка, індекс

цитувань, показник працевлаштування випускників університету, інтернаціоналізація та якість навчання.

Акредитація вищих навчальних закладів Німеччини, якісні зміни у навчально-методичній базі університетів та у професорсько-викладацькому складі, введення нових схем фінансування вищої освіти повинні були забезпечити їй одне з провідних місць у світі. Проте відповідно до статистичних даних щодо міжнародного рейтингу 200 кращих університетів світу за 2008 рік перше та друге місця займають Гарвардський та Єльський університети (США), на третій та четвертій сходинці знаходяться Кембриджський та Оксфордський університети (Великобританія), п'яте та шосте місця посідають Каліфорнійський технологічний інститут (США) та Лондонський університетський коледж (Великобританія), при цьому провідний федеральний інститут технології Швейцарії очолює 24 місце, славнозвісний Гейдельберзький університет знаходиться на 57 місці, Женевський університет (Швейцарія) – на 68 місці, Мюнхенський технічний університет – на 78, Мюнхенський університет Людвіга-Максиміліана – на 93 та Інсбрукський університет (Австрія) – на 256 місцях [228; 319; 320].

За результатами рейтингу найкращих вищих навчальних закладів планети (Webometrics Ranking), який у 2008 році оприлюднила іспанська компанія (Cybermetrics Lab). Серед трьох тисяч кращих університетів планети перші 18 місць віддані американським університетам, а очолює світовий п'єдестал Массачусетський технологічний інститут (США). Англійський Кембридж займає 19 місце, а славнозвісний Оксфорд – 42 місце, легендарна Сорбонна – 1117 позицію, а Мюнхенський технічний університет – лише 1240 місце [220].

За результатами академічного рейтингу університетів «Топ-500» лідеру Кембриджу «наступає на п'яти» федеральний Технологічний інститут Цюріха (Швейцарія), третє і четверте місця – в англійських університетів Оксфорда та Единбурга, п'яте місце належить університету Осло. Скандинави зайняли наступні два місця – на шостому місці Інститут Линкопинга, на сьомому – університет Хельсинки. На восьмій позиції у Європі – університетський коледж Лондона, на дев'ятій – Королівський інститут технологій Швеції. Замикає десятку кращих ВНЗ австрійський Університет Відня [231].

Так, за рейтингом «Топ-500» відомі німецькі університети займають місця у другій півсотні: на 53 місці знаходяться Мюнхенський університет, на 56 місці – Мюнхенський технічний університет, 65 місце займає Гейдельберзький університет, 87 місце – Геттінгенський університет, 94 місце – Фрайбурзький університет. Отже, статистичні дані свідчать про те, що лідерські позиції щодо кращих вищих навчальних закладів у рейтингах займають університети Сполучених Штатів Америки та Великобританії [231].

З метою повернення провідних місць на міжнародній арені освіти і науки, посилення інтернаціоналізації університетської діяльності, підвищення конкурентоспроможності вищої освіти Німеччини, розширення можливості залучення як вітчизняних, так і зарубіжних докторантів і задоволення потреби у науковцях, що мають ступінь доктора, у сучасній освітній системі Німеччини проводять низку реформ. Заслуговує на увагу так звана «Ініціатива якості», або «Ініціатива щодо переваг» («Exzellenzinitiative») щодо університетів та спеціальна програма з питань організації докторантури в Німеччині [202].

Про підсилену увагу до підготовки наукових кадрів свідчить нова ініціатива Німецького науково-дослідного товариства, яке запровадило групи підготовки дослідників у 2006 році.

У цих групах докторанти проводять дослідження та готують дисертації за структурованими програмами. Останнім часом у Німеччині почали з’являтися інші аналогічні аспірантські та науково-дослідницькі школи. Найбільш відомими є Міжнародні дослідницькі школи Макса Планка, аспірантські школи Нижньої Саксонії та міжнародна аспірантська програма DAAD, що фінансується Федеральним міністерством освіти і науки. Аспірантська школа включає 50 програм у 37 університетах.

Отже, оригінальною стратегією, яку використовують німецькі університети, стала *проектно-дослідницька*, що передбачає розширення спектру міжнародних науково-практичних і наукових конференцій та розроблення інтернаціональних науково-дослідних проектів, що передбачає тісне співробітництво дослідників з університетів німецькомовних країн.

Знаковим стало запровадження у 2007 році Федеральним міністерством освіти і науки Німеччини спільно з фондом імені Олександра фон Гумбольдта вагомої грошової винагороди, премії (Research in German Award) для іноземних дослідників. Ця премія присуджується

тим іноземним науковцям, які п’ять років займаються перспективними дослідженнями у німецьких вищих навчальних закладах та мають вагомі результати з досліджуваної проблеми.

Наступним етапом «якісної модернізації» системи вищої освіти Німеччини став науковий конкурс серед вищих навчальних закладів країни, що має назву «Ініціатива якості», або «Ініціатива щодо переваг» («Zukunftsinitiative Hochschule»). Цей проект започаткований під девізом «зрощення науковців» замість їх запозичення. Крім того, він передбачає початок міжнародної компанії щодо пропаганди університетського навчання в країні на світовому рівні [412]. До 2011 році на цей проект федеральний уряд та землі виділяють 1,9 млрд євро.

На ці кошти передбачається виплата стипендій аспірантам, фінансування відомих наукових центрів за визначеними науково-дослідницькими напрямами, а також формування елітних університетів науково-дослідного профілю (не більше десяти). Метою цього проекту є виявлення лідерів серед німецьких університетів, які в майбутньому були б конкурентоспроможними у всіх галузях знань. При цьому за розроблену концепцію реформ університету, що продемонструє, яким чином вищий навчальний заклад у найближчі п’ять років збирається вийти на передові рубежі світових наукових досліджень, федеральним урядом пропонується вагома матеріальна винагорода [412].

«Ініціатива якості», або «Ініціатива щодо переваг», включає три різні форми:

- коледжі випускників («Graduiertenschulen») – навчальні центри, що надають оптимальні умови вітчизняним та іноземним аспірантам і докторантам для проведення наукових досліджень;
- «суперкластери», або «кластери якості» («Exzellenzcluster») – науково-дослідницькі та освітньо-інформаційні центри міжнародного масштабу, що утворюють єдину систему з позауніверситетськими інститутами, спеціалізованими вищими школами та підприємствами;
- концепції майбутнього («Zukunftskonzepte») – міжнародні навчальні центри, лабораторії, які створені відповідно до провідних спеціальностей певного університету, що займаються вивченням та дослідженням перспективних концепцій, проектів [202].

На національному рівні федеральний уряд розробив правила участі університетів у науковому конкурсі. Тому для того, щоб взяти участь у цьому проекті, вищий навчальний заклад повинен мати хоча б один суперкластер, одну школу випускників та одну перспективну концепцію.

Вищі навчальні заклади, що мають три вказані установи, отримують можливість претендувати на звання почесного «елітного університету» країни. Відбір університетів здійснює міжнародна висококваліфікована рада. До її складу входять представники Німецького наукового товариства (DFG), яке здійснює фінансування науки, та Наукова рада, що є головним органом Німеччини, відповідальним за наукову політику в країні.

Влітку 2007 року уряд разом з федеративними землями оголосили початок цього конкурсу. Восени 2007 року були оголошені результати першого туру: відібрані 18 аспірантських шкіл, 17 суперкластерів та 3 концепції майбутнього. До університетів, що здобули перемогу в усіх напрямах належать: Мюнхенський університет ім. Людвіга-Максиміліана, Технічний університет Мюнхена та Вища технічна школа в Карлсруе. При цьому у жовтні 2007 року Мюнхенський університет отримав 190 млн євро. Наступний етап «Ініціативи якості» було проведено восени 2008 року. У другому турі за звання «елітний університет» з 70 ВНЗ-учасників переможцями стали: два берлінських університети та Вища технічна школа Ахена, а також університети Мюнхена, Бохума, Фрайбурга, Геттінгена, Гейдельберга та Констанца.

Вочевидь університети, які брали участь у конкурсі на звання елітного університету, обирали специфічну *конкурсно-оцінювальну* стратегію, яка передбачала відповідні до конкурсних умов зміни у структурі навчального закладу:

1) утворення навчальних центрів, які б створювали оптимальні умови як для вітчизняних, так і для іноземних аспірантів і докторантів;
2) створення науково-дослідницьких та освітньо-інформаційних центрів міжнародного масштабу;
3) розроблення перспективних проектів за участі іноземних професорів.

Слід зазначити, що поряд з конкурсно-оцінювальною стратегією німецькомовні університети також застосовують *атракторну* стратегію інтернаціоналізації університетської освіти,

що передбачає створення при університетах атракційних навчальних осередків, канікулярних курсів з вивчення німецької мови та регіональної культури, лабораторій, науково-дослідних та інформаційних центрів, які створюють оптимальні умови для проведення досліджень молодими науковцями-іноземцями, тим самим привертаючи увагу абітурієнтів із далекого зарубіжжя високою якістю університетської освіти в німецькомовних країнах.

Аналіз статистичної інформації сайту Федерального Міністерства освіти та науки Німеччини (BMBF), електронних даних провідних університетів країни та обробки наукової літератури дозволили нам визначити перелік елітних університетів країни (див. дод. Ц, табл. Ц.1). З дод. Ц, табл. Ц.1 стає зрозумілим, що із загальної кількості 379 вищих навчальних закладів Німеччини з них 124 мають статус університету, 202 – вищих фахових шкіл та 53 – музичних інститутів та інститутів прикладних мистецтв, лише 9 прогресивних університетів у стислі строки продемонструвати здатність до змін та нововведень та по праву стали гідними звання «елітний університет» [202].

На думку ректора університету імені Людвіга-Максиміліана Б. Хуберта (B. Hubert), звання «елітний університет» не означає, що тільки ці університети є найкращими та найперспективнішими. Відмінна освіта та наукові досягнення наявні також і в тих вищих навчальних закладах, що не отримали цього звання [265]. Університети, які мають тільки один суперкластер або коледж випускників, також мають значну кількість видатних наукових заслуг.

Під час проведення другого етапу конкурсу було відмічено низку перспективних гуманітарних напрямів діяльності університетів. Зокрема кластер з «формування нормативних порядків» університету Франкфурта або інтернаціональна школа випускників соціальних наук міста Бремен.

Отже, стає очевидним, що, починаючи з 2002 року, освітня політика Німеччини спрямована на посилення її якості з метою підвищення міжнародного рейтингу університетів країни, що активізує їх інтернаціоналізацію.

Яскравим втіленням специфічного підходу німецькомовних країн до інтернаціоналізації університетської освіти став освітньо-інноваційний проект «Університет Великого Регіону», розроблений у 2008 році з ініціативи університетів Німеччини, Бельгії, Люксембургу та Франції. Наголосимо, що цей проект

створювався не на пустому місці. Його передвісником стала «Університетська Хартія Великого Регіону з 1984 року». Головними чинниками, що зумовили появу інноваційного проекту «Університет Великого Регіону», стали:

- на наднаціональному рівні (у 1999 році – підписання Болонської декларації про створення загальноєвропейського простору вищої освіти);
- на національному рівні (у 2003 році – розроблення спільного транснаціонального освітнього проекту «2020 Перспективи на майбутнє» («Zukunftsbild 2020» («2020 Vision for the Future»)) щодо покращання економічного, соціального, освітнього та науково-дослідницького потенціалу регіону [412].

У вересні 2008 року в межах проекту «Європейське Територіальне Співробітництво, 2007 – 2013 рр.» (Interreg IVa) за підтримки ЄС та з ініціативи адміністрації університетів Німеччини (Трірський і Технічний університет Кайзерслаутерну, федеративної землі Рейнланд-Пфальц та університет землі Сар), Бельгії (університет Льєж, регіон Валлонія (німецькомовне співтовариство)), Люксембургу (Люксембурзький університет) та Франції (Нансі університет, Лотарінгії та університет Поля Верлана, округ Мец) було започатковано перший інноваційний, транскордонний, мультилінгвальний, науково-дослідницький проект «Університет Великого Регіону» («University of the Greater Region» (UGR)), до складу якого увійшли близько 115 000 студентів, близько 9000 науковців та 7000 представників адміністрації ВНЗ, загальний кошторис якого становить близько 6 мільйонів євро [381].

Цей проект спрямований на практичне втілення цілей Болонського процесу, зокрема активізації академічної мобільності, покращання якості університетської освіти, розроблення спільних інтернаціоналізованих навчальних програм та впровадження загальноєвропейських академічних ступенів «бакалавр», «магістр», набуття досвіду роботи в інтернаціональних міждисциплінарних групах, становлення полікультурного та мультилінгвального освітнього середовища та розвитку транскордонного співробітництва між вищими навчальними закладами, створення спільної асоціації університетів на рівні Великого Регіону [381].

На підставі аналізу 9-го Саміту Великого Регіону 2009 року було складено таблицю «Інноваційна транскордонна організація науково-дослідницької діяльності «Університету Великого регіону

(URG)» (див. дод. Ш, табл. Ш.1), що дає змогу окреслити структурні особливості побудови цього проекту, його методологічну основу.

З дод. Ш., табл. Ш.1 стає зрозумілим, що до структурних особливостей побудови цього проекту слід віднести: інноваційність його модульної організаційно-структурної ієрархії та існування великої кількості експериментальних пілотних проектів. Аналіз організаційно-структурної ієрархії «URG» дозволив окреслити методологічну основу побудови цього проекту. Виокремлення спеціальних організаційних одиниць-модулів (управління, академічна мобільність, освіта, дослідження та співпраця) є необхідним підґрунтям, що дозволяє співпрацювати з партнерськими університетами у галузі освіти та наукових досліджень [381].

У 2010 році на 10-му Саміті Великого Регіону було підбито перші підсумки щодо діяльності цього освітнього проекту. Ними стали: створення адміністративної ієрархії університету, до складу якої увійшли такі підрозділи, зокрема експертна комісія (10 комітетів по 7–20 представників), проектна група (20 постійних членів), керівна група (15 представників), комісія з оцінки роботи підрозділів (12 науковців) та президенту; налагодження мережевої роботи між університетами-партнерами; розроблення та введення спільних інтернаціоналізованих навчальних програм; створення загальної бази даних електронної мережі, «віртуальної бібліотеки»; введення системи студентських карток та студентського пільгового квитка на транспорт; розроблення та введення в дію спільного університетського сайта, Інтернет-порталу «URG»; розроблення емблеми та логотипу університету; забезпечення участі в міжнародних науково-практичних конференціях та регіональних освітніх форумах [381].

Результати історико-генетичного та порівняльно-зіставного аналізу наукових джерел щодо перспективних стратегій інтернаціоналізації університетської освіти потребували своєї систематизації.

Стає очевидним, що окремі університети, які беруть участь у проекті «Університет Великого регіону», використовують транскордонну стратегію, яка включає таку організаційну структуру:

1. Modul 1 (управління): університет землі Сар (Німеччина) / університет Льєж (Бельгія) – забезпечення маркетингової діяльності вищого навчального закладу; розроблення Інтернет-порталу університету трьома мовами (англійською, німецькою, французькою); забезпечення координації в роботі ВНЗ;

здійснення контролю за роботою всіх підрозділів університету та об'єктивна оцінка результатів його діяльності;

2. Modul 2 (академічна мобільність): університет Люксембургу / університет Поля Верлана, Мец (Франція) – взаємовизнання та зарахування іспитів; розроблення та введення єдиних інтернаціоналізованих навчальних програм та спільного Додатка до диплома; введення єдиного студентського квитка та пільгового квитка на транспорт; забезпечення доступу до інфраструктури університету (їдальні, бібліотеки тощо);

3. Modul 3 (освіта): університет Поля Верлана, Мец (Франція) / університет землі Сар (Німеччина) – презентація навчальних програм, курсів, розроблених проектною групою ВНЗ; розроблення спільних інтернаціоналізованих навчальних програм і транскордонних курсів; створення віртуальної мережі бібліотек;

4. Modul 4 (дослідження): університет Нансі (Франція) та університет Люксембургу – створення загальної науково-дослідницької мережі перспективних проектів; розроблення транскордонного проекту щодо створення спільних аспірантських та докторських студій.

5. Modul 5 (співпраця): університет Льєж (Бельгія) / університет Поля Верлана, Мец (Франція) – налагодження співпраці з іншими вищими навчальними закладами Європи; інформаційна презентація результатів діяльності цього університету [381].

У цьому контексті класифікація пріоритетних стратегій інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах здійснювалась на полікритеріальній основі (відповідно до мов викладання, галузевої спеціалізації та адміністративно-територіальної належності університетів).

3.3. Перспективи використання досвіду Німеччини щодо інтернаціоналізації університетської освіти в сучасній Україні

На етапі входження української вищої освіти до європейського освітнього простору важливим є визначення власного стратегічного шляху розвитку на майбутнє. Приєднання України до Болонського процесу слугує потужним поштовхом до позитивних змін у системі вищої освіти України, зокрема у таких

сферах, як автономія університетів, академічна мобільність студентів, викладачів, інтернаціоналізація системи вищої освіти тощо. Подальші соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, входження її до європейського освітнього простору неможливо без модернізації системи вищої освіти в аспектах її інтернаціоналізації.

У травні 2005 року в Бергені на Конференції міністрів європейських країн Україна приєдналася до Болонського процесу, що є незаперечним фактом міжнародного визнання вітчизняної системи вищої освіти. Як учасниця Болонського процесу, Україна повинна вирішити низку першорядних ключових завдань, що передбачають запровадження до 2010 року стандартів, рекомендацій та основних інструментів Європейського простору вищої освіти (ЄПВО),

Національної рамки кваліфікацій, інноваційної Європейської кредитно-трансферної системи, Додатка до диплома європейського зразка [55].

Основні принципи Болонського процесу щодо узгодження організації систем вищої освіти європейських країн було закладено у Сорбонській декларації, яку підписали міністри Франції, Німеччини, Італії і Великої Британії у травні 1998 року. Вона була сфокусована на:

- покращанні міжнародної прозорості навчальних програм (курсів) і визнанні кваліфікацій шляхом поступового узгодження циклів підготовки (навчання) та наближення до рамки кваліфікацій ЄПВО;
- сприянні мобільності студентів, викладачів та наукових працівників;
- розробленні загальної системи ступенів – першого циклу (ступінь бакалавра) та другого циклу (ступінь магістра) [56].

Отже, Болонська декларація, яка підписана міністрами 29 європейських країн у червні 1999 року, стала основним документом, що використовується для встановлення загальної рамки з модернізації і реформування європейської вищої освіти та стає потужним поштовхом до розвитку інтернаціоналізації вищої освіти.

З часу підписання декларації проведення реформ у вищій освіті називають Болонським процесом. У декларації було визначено такі основні цілі з розвитку ЄПВО, зокрема:

- прийняти систему зрозумілих і порівнянних ступенів;

- запровадити систему вищої освіти, яка ґрунтується на двох циклах;
- розробити та впровадити систему кредитів відповідно до Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС);
- активізувати мобільність студентів, викладачів і науковців;
- сприяти європейській співпраці із забезпечення якості освіти [56].

У травні 2001 року на Конференції міністрів європейських країн у Празі було здійснено оцінку прогресу в розвитку ЄПВО, а також прийнято важливе рішення щодо створення Групи супроводу Болонського процесу (BFUG) з представників країн-учасниць цього процесу та Європейської комісії, визначено стратегії подальшого розвитку Болонського процесу, а саме: сприяння навчанню впродовж життя та підвищення привабливості ЄПВО [63; 71].

На Берлінській конференції міністрів європейських країн, яка відбулася у вересні 2003 року, було визначено пріоритети розвитку ЄПВО на 2005 – 2007 роки. Ними стали:

- на інституційному рівні (забезпечення якості системи вищої освіти);
- на національному і європейському рівнях (початок запровадження двоциклової системи, визнання ступенів і періодів навчання, включаючи отримання студентами вищих навчальних закладів Додатка до диплома європейського зразка автоматично і безкоштовно для всіх випускників з 2005 року, розроблення рамки кваліфікацій ЄПВО, запровадження в ЄПВО докторського ступеня як третього циклу та сприяння тісному взаємозв'язку між ЄПВО і Європейським науковим простором (ЄНП) тощо) [140].

У Берлінському комюніке міністри зобов'язали Групу супроводу Болонського процесу підготувати детальні звіти щодо прогресу в запровадженні проміжних пріоритетів й організації аналітичного звіту перед наступною конференцією міністрів у 2005 році. У травні 2005 року в Бергені міністрами обговорено проміжні досягнення Болонського процесу,

Групою супроводу підготовлено аналітичний звіт та визначено пріоритети розвитку ЄПВО до 2007 року, що полягають у посиленні соціального виміру й усуненні перешкод для академічної мобільності, запровадженні стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості освіти, впровадження національних рамок

кваліфікацій, присвоєння та визнання спільних ступенів, створення можливостей для гнучких траєкторій навчання, включаючи процедури визнання попереднього навчання.

Конференція міністрів європейських країн у Лондоні, яка відбулася 17 – 18 травня 2007 року, означила напрям у створенні першого правового органу Болонського процесу – Європейського реєстру із забезпечення якості (EQAR) відповідно до стандартів і рекомендацій Європейської асоціації із забезпечення якості (ENQA). На Лондонській конференції було розглянуто досягнення у соціальному і глобальному вимірі Болонського процесу. Міністрами визначено подальші пріоритети розвитку ЄПВО до 2009 року, що полягають у створенні реєстру національних агенцій із забезпечення якості освіти, стратегії покращання глобального освітнього виміру, розробленні національних планів дій із сприяння соціальному виміру [131].

Отже, завдяки реформам систем вищої освіти у ЄПВО до 2009 року досягнуто більшої сумісності і порівнянності кваліфікацій (ступенів) на національному і міжнародному рівнях. З огляду на це, важливим викликом є розроблення профілів і змісту кваліфікацій. Основні інструменти ЄПВО – Європейська кредитно-трансферна система (ЄКТС-ECTS), Додаток до диплома (ДД-DS), Національні рамки кваліфікацій (НРК-NQF) – стали загальноприйнятими у ЄПВО.

Ретроспективний аналіз нормативно-правової бази вищої освіти України в аспектах її інтеграції до європейського і світового освітнього співтовариства, зокрема Наказу МОН № 612 від 13.07.2007 року «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» [66] та Наказу МОН № 943 від 16.10.2009 року «Про запровадження у вищих навчальних закладах Європейської кредитно-трансферної системи» [55], дозволяє дійти висновку про те, що державна освітня політика України спрямована на активну інтеграцію до ЄПВО, провідним аспектом якої є її інтернаціоналізація.

Теоретичний аналіз «Національних звітів 2004–2005 рр.; 2005–2007 рр.; 2007–2009 рр.» України щодо реалізації основних положень Болонської декларації на Будапештсько-Віденській конференції міністрів, які відповідають за вищу освіту в країнах-учасницях Болонського процесу, що відбулась 11 – 12 березня 2010 року, дозволяє окреслити міру виконання вимог Болонської

декларації Україною та реальне положення вищої школи країни щодо її інтернаціоналізації. Після приєднання України до Болонського процесу в системі вищої освіти зроблено такі кроки з реалізації її положень, зокрема:

- запроваджено Програму дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки на 2004–2005 роки;
- створено Міжвідомчу комісію із запровадження положень Болонського процесу в систему вищої освіти та Національну групу промоутерів Болонського процесу (2006 р.);
- Всеукраїнська студентська рада при Міністерстві освіти і науки України стала кандидатом в члени Національних спілок студентів Європи (2006 р.);
- впроваджено пілотну Європейську кредитно-трансферну систему (ECTS) у вищих навчальних закладах України III–IV рівнів акредитації (2006/2007 н. р.);
- підготовлено «Національний звіт (2005–2007 рр.)» до Лондонської конференції міністрів європейських країн (травень 2007 р.) [370].

Після Конференції міністрів європейських держав у Лондоні в системі вищої освіти України зроблено такі кроки з реалізації основних положень Болонського процесу, а саме:

- затверджено «План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року»;
- підготовлено проект Закону України «Про внесення змін до Закону України “Про вищу освіту”» з урахуванням стандартів і рекомендацій Болонського процесу;
- Україна стала повноправним урядовим членом Європейського реєстру забезпечення якості (EQAR) (квітень 2008 р.);
- Українська асоціація студентського самоврядування стала членом Європейського студентського союзу ESU (European Student’s Union) (грудень 2007 р.);
- створено робочу групу Міністерства освіти і науки України з розроблення національної рамки кваліфікацій системи вищої освіти;
- підготовлено «Національний звіт України (2007–2009 рр.)» для Конференції міністрів європейських країн у Лувені (квітень 2009 р.) [69; 70; 72; 106; 112].

Міністр освіти і науки України (2005 – 2007 рр.) С. М. Ніколаєнко зазначає, що у вищій школі країни відбулися конкретні спроби щодо її інтернаціоналізації, що реалізується у підвищенні рівня внутрішньої та зовнішньої мобільності студентів, а саме:

- спрощено переведения студентів з одного вищого навчального закладу до іншого за рахунок трансферу та накопичення кредитів ECTS;
- проводено двосторонні договори щодо обміну студентами.
- С. М. Ніколаєнко переконаний, що важливим показником міжнародної академічної мобільності є чисельність контингенту іноземних студентів в Україні та українських студентів за кордоном. За статистичними даними Міністерства освіти і науки України, у 2005/2006 навчальному році в Україні здобували вищу освіту 35 000 іноземців і близько 20000 молодих українців, які проходили навчання та стажування за кордоном, що включало частковий курс навчання, повний курс навчання, дослідницьку роботу, стажування, мовні курси тощо. С. М. Ніколаєнко зазначає, що для усунення перешкод мобільності кадрів та сприяння повному використанню програм мобільності у вищій освіті України здійснюються такі кроки, як:
- підвищенню внутрішньої мобільності кадрів сприяють: обмін викладачами між різними вищими навчальними закладами світу, існування можливості суміщення посад викладачами різних вищих навчальних закладів, скасування права ректорів на заборону суміщення посад тощо;
- підвищенню зовнішньої мобільності кадрів сприяють: стажування викладачів українських вищих навчальних закладів у провідних європейських університетах, укладення міжуніверситетських двосторонніх договорів щодо обміну кадрами, створення спільних програм підготовки фахівців з провідними європейськими університетами, виконання спільних наукових програм з провідними університетами Європейського простору вищої освіти, країн-учасниць Болонського процесу [293].

Міністр освіти і науки України зазначає, що з метою посилення привабливості ЄПВО та співробітництва з іншими європейськими країнами та активізації інтернаціоналізації вищої освіти в державі проведено понад 20 регіональних міжнародних конференцій, семінарів, симпозіумів з проблем імплементації Болонського процесу у вищу освіту України, запроваджено навчальні програми провідних

європейських університетів. Крім того, в українських університетах заохочується проведення курсів європейських студій тощо.

С. М. Ніколаєнко зазначає, що поряд з позитивними зрушеннями щодо виконання вимог Болонського процесу невирішеними залишаються такі питання: розроблення принципів, механізмів та процедур запровадження докторського навчання як третього Болонського циклу; працевлаштування випускників першого циклу – бакалаврів; створення системи оцінки якості вищої освіти, яка б відповідала європейським стандартам і нормам; забезпечення мобільності студентів та професорсько-викладацького складу в міжнародному освітньому просторі та розширення практики соціального партнерства вищих навчальних закладів з роботодавцями, громадянами і соціальними об'єднаннями та залучення їх до процесу вироблення і прийняття рішень з проблем вищої освіти [293].

Отже, освітня політика України спрямована на інтеграцію до ЄПВО. Причому незаперечним є факт відсутності національної стратегії щодо її інтернаціоналізації. Тому, період 2010 – 2020 років стане надзвичайно важливим для системи вищої освіти держави у визначенні ключових стратегій інтернаціоналізації університетської освіти та узгодженні національної нормативно-правої бази із стандартами і рекомендаціями ЄПВО.

З огляду на інтенсивність та своєчасність реформування вітчизняної системи вищої освіти вважаємо за доцільне використати досвід німецькомовних країн щодо ІУО та пропонуємо такі прогностичні орієнтири впровадження концепції ІУО у вищій школі України:

- *на наднаціональному рівні* – активізація співпраці з міжнародними освітніми організаціями, ВНЗ Європи та представництвами (посольствами) певних країн на території України;
- *на національному рівні* – підготовка відповідних законодавчих і нормативно-правових актів, необхідних для успішної реалізації університетами України програм академічної мобільності; розроблення загальних стратегій інтернаціоналізації університетів країни відповідно до їх фахового спрямування та активізація академічної мобільності між країнами;
- *на регіональному рівні* – адміністративна підтримка міжнародних проектів окремих університетів і запровадження відповідних стратегій;

- *на інституційному рівні* – розроблення системи мотиваційних заохочень для академічного загалу вищих навчальних закладів, що забезпечить їх активну участь у міжнародних освітніх і наукових програмах, у міжнародних конкурсах на здобуття грантів тощо; проведення спільних наукових і науково-технічних досліджень із зарубіжними лабораторіями і вищими навчальними закладами; розроблення та введення інтернаціоналізованих навчальних програм, сприяння розвитку міжнародної мобільності шляхом активізації міжнародного співробітництва з освітніми установами зарубіжних країн, розроблення та впровадження цільових курсів іноземних мов для професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, адміністрації університету з метою формування їх мультилінгвальних компетенцій.

Висновки до розділу 3

1. Окреслено особливості формування системи гарантування якості й акредитації вищих навчальних закладів у Німеччині, зокрема створення національного агентства з акредитації системи вищої освіти, внутрішнє оцінювання якості навчальних програм усередині держави, зовнішнє оцінювання якості системи вищої освіти міжнародними експертами [89].

2. Визначено динаміку формування та становлення системи гарантування якості й акредитації вищих навчальних закладів у німецькомовних країнах. Так, на початковому етапі (80-ті роки XX століття) у вищій освіті панували децентралізаційні процеси, відбувалася зміна традиційної управлінської практики університетів, їх автономізація, що відвертало увагу від якості освітніх послуг. Наступний етап (90-ті роки XX століття – початок XXI століття) відрізнявся збільшенням міжнародної академічної мобільності, що потребувало покращання якості навчального процесу, появою наднаціонального маркетингу університетської освіти та розробленням унікальних механізмів покращання її якості, створенням національних агентств із забезпечення якості вищої освіти тощо [99].

3. Виявлено специфіку транскордонного проекту «Університет Великого регіону» (Люксембург, Бельгія, Франція), що зумовлена

інноваційністю його модульної організаційно-структурної ієрархії та великою кількістю експериментальних пілотних проектів.

4. Систематизація стратегій інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині здійснювалася за трьома критеріями: «мовна та культурна різноманітність», «характер міжнародних зв'язків», «пріоритетний вибір університетів», що дозволило виокремити три групи стратегій інтернаціоналізації університетської освіти в країні.

5. Виявлено можливості використання досвіду інтернаціоналізації університетської освіти Німеччини в Україні:

- *на наднаціональному рівні* – активізація співпраці з міжнародними освітніми організаціями, представництвами певних країн на території України;
- *на національному рівні* – підготовка відповідних законодавчих і нормативно-правових актів, необхідних для успішної реалізації університетами України програм академічної мобільності; розроблення загальних стратегій інтернаціоналізації університетів країни відповідно до їх фахового спрямування та активізація академічної мобільності між країнами;
- *на регіональному рівні* – адміністративна підтримка міжнародних проектів окремих університетів і запровадження відповідних стратегій;
- *на інституційному рівні* – розроблення системи мотиваційних заохочень для академічного загалу вищих навчальних закладів, що забезпечить їх активну участь у міжнародних освітніх і наукових програмах, у міжнародних конкурсах на здобуття грантів тощо; проведення спільних наукових і науково-технічних досліджень із зарубіжними лабораторіями і вищими навчальними закладами; розроблення та введення інтернаціоналізованих навчальних програм; сприяння розвитку міжнародної мобільності шляхом активізації міжнародного співробітництва з освітніми установами зарубіжних країн, розроблення та впровадження цільових курсів іноземних мов для професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, адміністрації університету з метою формування їх мультилінгвальних компетенцій.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів цілісного порівняльного аналізу процесу інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині дає підстави для таких висновків:

1. У процесі розроблення понятєво-термінологічного апарату дослідження й узагальнення поглядів науковців різних країн на проблему інтернаціоналізації вищої освіти виокремлено три етапи розвитку наукової думки щодо визначення сутності цього феномену, зокрема: на *першому* етапі (80-ті роки ХХ ст.) проблеми інтернаціоналізації вищої освіти вивчаються переважно американськими дослідниками, а сам феномен визначається більшістю науковців як інтернаціоналізація змісту освітніх програм й активізація академічної мобільності; на *другому* етапі (90-ті роки ХХ ст.) дефініція інтернаціоналізації вищої освіти набуває глобального виміру; на *третьому* етапі (на початку ХХІ ст.) зростає питома вага досліджень сутності інтернаціоналізації вищої освіти німецькими науковцями, більшість з яких дотримуються думки про те, що інтернаціоналізація вищої освіти є процесом набуття вищим навчальним закладом міжнародної перспективи, інструментом задоволення політичних, культурних, академічних та демографічних потреб сучасного суспільства.

Обґрунтовано положення про інтернаціоналізацію університетської освіти, що є об'єктивним, складним та багатовимірним процесом взаємодії університетів різних країн як суб'єктів інтернаціоналізації з огляду на міжнародні цілі, принципи, норми, що відповідають академічним, культурним, політичним та економічним потребам сучасного суспільства та особистості.

Здійснено цілісну інтерпретацію поняття «академічна мобільність» як найбільш розвиненої форми ІВО, що сприяє інтеграції викладачів і студентів у міжнародну академічну спільноту та забезпечує їм доступ до освітніх здобутків провідних країн світу, сприяє формуванню інтеркультурної компетентності та збільшує шанси на професійну самореалізацію. Висвітлено ціннісні орієнтири академічної мобільності в німецькомовному світогляді (демократичність, справедливість освітньої політики держави, прозорість інформації щодо можливостей здобуття університетської освіти за кордоном).

З’ясовано, що інтернаціоналізація університетської освіти в Німеччині має зовнішній та внутрішній виміри. Сутність її зовнішнього виміру полягає у глобальному поширенні німецькомовної університетської освіти на різних континентах. Внутрішній її вимір спирається на регіональну ідею, що сприяє утвердженню німецької мови як основної мови викладання в університетах країни і слугує гарантом її збереження як фундаменту німецькомовної спільноти.

2. Показано, що серед витоків ІУО в Німеччині слід виокремлювати: однорідність академічного простору Середньовічної Європи, глобальне розповсюдження гумбольдтіанської моделі університетської освіти в XIX ст. та реформування системи вищої освіти Німеччини у другій половині минулого століття.

Встановлено, що провідними детермінантами, які сприяли поширенню ІУО в Німеччині наприкінці XX – на початку XXI століття, стали: проведення національної кампанії з пропаганди власних університетів; інтенсифікація міжнародного співробітництва у галузі вищої освіти; збільшення кількості міжнародних освітніх програм; запровадження інтеркультурного змісту університетської освіти; реформування системи вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу.

Доведено, що стратегічними напрямками інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині стали: інтернаціоналізація університетської освіти у межах гумбольдтіанської моделі університету, інтернаціоналізація університетської освіти у межах Болонського процесу та інтернаціоналізація університетської освіти у межах власних інноваційних проектів. Окреслено стратегічні орієнтири інтернаціоналізації університетської освіти: цільовий; процесуальний; результативний та євровекторний.

Визначено механізми інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині головними серед яких визнано законодавчі ініціативи, активізацію академічної мобільності та модернізацію навчальних програм. Засвідчено, що зміна нормативно-правових норм законодавства німецькомовних країн щодо вдосконалення імміграційної політики стосовно іноземної інтелектуальної еліти, створення національних служб академічних обмінів (DAAD – Німеччина, OeAD – Австрія, MAROW – Швейцарія) та започаткування інтернаціональних стипендій активізувало академічну мобільність студентів і викладачів, у цілому стимулювало поши-

рення інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині.

3. Виокремлено та класифіковано на полікритеріальній основі (за критеріями «мовна та культурна різноманітність», «характер міжнародних зв'язків», «пріоритетний вибір університетів») три групи стратегій інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині:

1) *німецькомовна* (збереження німецької мови як основної мови викладання навчальних дисциплін в університетах, що передбачає розроблення інтернаціоналізованих навчальних програм для іноземних студентів із німецькою мовою викладання та організацію курсів з її опанування); *білінгвальна* (викладання навчальних дисциплін в університетах двома мовами);

мультилінгвальна (застосування у навчальному процесі кількох іноземних мов); *інтеркультурна* (розроблення та впровадження курсів з вивчення культури різних народів, викладання яких здійснюється іноземними мовами);

2) *глобального партнерства* (налагодження співробітництва з партнерськими університетами на різних континентах); стратегія *сусідського партнерства* (встановлення контактів з партнерськими університетами ближнього зарубіжжя); *транскордонна* стратегія (викладання навчальних дисциплін трьома мовами – німецькою, французькою та англійською – іноземними професорами в межах транскордонного проекту «Університет Великого регіону»;

3) *проектно-дослідницька* (розширення спектру міжнародних науково-практичних і наукових конференцій та розроблення інтернаціональних науково-дослідних проектів, що передбачає тісне співробітництво дослідників з університетів німецькомовних країн); *конкурсно-оцінювальна* (організація наукових конкурсів з метою визначення елітних університетів країни, які б у майбутньому були конкурентоспроможними в різних галузях знань); *атракторна* (створення при університетах атракційних навчальних центрів, лабораторій, науково-дослідних та інформаційних центрів, які створюють оптимальні умови для проведення досліджень молодими науковцями-іноземцями, тим самим привертаючи увагу абітурієнтів з далекого зарубіжжя високою якістю університетської освіти в німецькомовних країнах).

4. Запропоновано прогностичні орієнтири використання досвіду інтернаціоналізації університетської освіти Німеччини у процесі модернізації вищої школи в Україні:

- *на наднаціональному рівні* – активізація співпраці з міжнародними освітніми організаціями та іноземними посольствами на території України;
- *на національному рівні* – розроблення загальних стратегій інтернаціоналізації вітчизняних університетів відповідно до їх галузевої специфіки, удосконалення нормативно-правового забезпечення програм академічної мобільності; складання державного реєстру інтернаціоналізованих (міжнародних) навчальних програм, що пропонуються українським вищим навчальним закладам, та створення спеціальної державної акредитаційної комісії, до компетенції якої належала б оцінка якості цих програм;
- *на регіональному рівні* – адміністративна підтримка університетських міжнародних проектів, запровадження стратегій «сумісна справа», «університет – регіон» та «регіон – університет»;
- *на інституційному рівні* – інтенсифікація спільних наукових і науково-технічних досліджень із зарубіжними науково-дослідними інституціями і вищими навчальними закладами; розроблення та впровадження інтернаціоналізованих навчальних програм відповідно до кредитно-модульної системи ECTS, організація студентської служби «Крок назустріч» з метою адаптації іноземних студентів до нового молодіжного середовища; упровадження спеціальної системи кураторства, яка б допомогла студентам і викладачам у практичній реалізації їхніх потреб щодо міжнародної мобільності та організації міжнародних наукових і науково-технічних конференцій, симпозіумів, конгресів, семінарів, круглих столів; сприяння розвитку міжнародної мобільності шляхом активізації міжнародного співробітництва з освітніми установами зарубіжних країн, створення можливостей для студентів здобувати додаткові знання з профілюючих дисциплін;
- організація підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу університету щодо роботи з іноземними студентами з цільовими курсами іноземної мови; підвищення мовної компетентності представників адміністрації та всіх працівників університету, які будуть безпосередньо працювати з іноземними студентами; створення інтеркультурних навчальних гуртків за участі вітчизняних та іноземних студентів;

заохочення вітчизняних студентів до двостороннього «діалогу культур»; організація дозвілля студентів в умовах інтеркультурного спілкування.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині й засвідчує необхідність її подальшого розроблення за такими перспективними напрямками, як вивчення досвіду інтернаціоналізації підготовки майбутніх фахівців за окремими спеціальностями та адаптація особистості у інтернаціоналізованому освітньому просторі.

ДОДАТОК А

Глосарій

Абітурієнт [лат. abituriens (abiturientis) – той, хто збирається піти] – вступник до вищого чи середнього спеціального навчального закладу.

Альма-матер (лат. alma mater) – старовинна студентська назва університету; місце, де хтось виховувався, набув професійних навичок.

Академічна свобода (нім. Akademische Freiheit) – свобода вибору у навчанні, викладанні навчальних дисциплін іноземними мовами тощо.

Акредитація (англ. accreditation) – офіційне визнання уповноваженим наднаціональним, державним чи громадським органом факту відповідності визначеним стандартам якості діяльності вищого навчального закладу та програм підготовки ним фахівців з окремих спеціальностей.

Відтік інтелекту (англ. «brain drain», «brain waste») – виїзд з тієї чи іншої країни осіб, які мають вищу освіту, науковий ступінь, працюють у вищих навчальних закладах держави, займаються науково-дослідницькою роботою до іншої країни на постійне проживання, з метою отримання її громадянства.

Вищий навчальний заклад (англ. higher education establishment) – освітня, освітньо-наукова установа, яка у визначеному порядку відповідно до ліцензії та акредитації реалізує програми вищої освіти і здійснює наукову діяльність.

Гелертерський вчений (нім. Gelehrter) – універсально освічена людина, яка мислить об’єктивними категоріями.

Детермінанта (лат. determinans (determinantis)) – причина, що вивчає виникнення явища.

Дефініція (лат. definitio) – коротке визначення якогось поняття, яке відображає істотні ознаки предмета чи явища; коротке тлумачення слова.

Диференціація [лат. differentia, англ. differentiation – різниця, відмінність] – поділ, розчленування цілого на якісно відмінні частини.

Домінанта [лат. dominans (dominantis) – пануючий] – головний, панівний принцип, ідея, ознака.

Еволюція (лат. evolutio) – процес зміни, розвитку, перетворення когось, чогось.

Екстраполяція [лат. polio – обробляю] – наближене знаходження за рядом даних значень функції інших її значень, що містяться поза цим рядом.

Емігрант [лат. emigrans (emigrantis) – той, хто виселяється] – особа, що добровільно або примусово залишила батьківщину і виїхала в іншу країну на постійне чи тривале проживання.

Еміграція [лат. emigro – виселяюсь, переселяюсь] – переселення з батьківщини в іншу країну на постійне проживання чи на тривалий строк.

Етноцентризм (лат. Ethnozentrismus) – властивість індивіда, соціальних груп і спільнот (як носіїв етнічної самосвідомості) сприймати й оцінювати глобальні життєві явища крізь призму традицій і цінностей власної етнічної спільності, що виступає як певний загальний еталон або оптимум; перевага власного способу життя над іншими.

Іммігрант [лат. immigrans (immigrantis) – той, хто вселяється] – іноземець, який оселився в якійсь країні на постійне проживання.

Імміграція [лат. immigration, immigro – вселяюся] – в'їзд, іноземців у країну на тривале або постійне проживання.

Інтеграція [лат. integratio – поповнення, відновлення] – об'єднання в ціле раніше ізольованих частин.

Іншомовна компетентність (нім. Interkulturelle Kompetenzen) – комплекс знань про особливості мови, культури, традицій того чи іншого народу, що включає вміння вільно висловлювати власні думки, ставити запитання та відповідати на них, коректно ставитися до представників тієї чи іншої країни та поважати їх традиції та звичаї.

Інтернаціоналізація освіти (нім. Internationalisirung, англ. internationalization, internationalisation) – освітній процес, де цілі, функції та організація надання освітніх послуг набирають міжнародного виміру.

Казуїстика [лат. casus – випадок, нім. Kasuistik] – спритність у доведенні хибних або сумнівних положень, хитросплетених у суперечці, крутійство.

Міграція (лат. migration, migro – переселяюсь) – переселення, переміщення.

Мобільний іноземний студент (англ. mobile foreign student) – іноземні абітурієнти, які прибули до Німеччини з метою навчання чи продовження освіти у вищому навчальному закладі цієї країни.

Мультилінгвізм (англ. multilingualism) – 1) здібність індивіда одночасно використовувати декілька іноземних мов; 2) співіснування декількох лінгвістичних об'єднань на певній території.

Навчальний план (англ. curriculum) – програма навчання як список дисциплін, періодів практики і стажування тощо).

Немобільний іноземний студент (англ. non-mobile student) – усі без винятку студенти, які виросли в Німеччині не маючи громадянства країни та ті особи, які отримали початкову освіту або середню освіту в освітніх установах Німеччини, а також студенти, які приїхали на навчання з іншої федеративної землі.

Обмін інтелектами (англ. «brain exchange», «brain circulation») – міграція науковці між вищими навчальними закладами країн задля обміну знаннями й досвідом.

Прерогатива [лат. praerogativa – перевага] – перевага, виключне право, компетенція.

Професор [лат. professor – викладач, учитель] – найвище вчене звання викладачів вищих навчальних закладів і працівників наукових установ, які викладають самостійні курси і керують науково-дослідною роботою.

Стратегія (англ. strategy) – мистецтво керування суспільною, політичною, освітньою боротьбою.

Студент [лат. studens (studentis)] – старанний, той, хто вчиться) – особа, що вчиться у вищому або середньому спеціалізованому навчальному закладі.

Тенденція [лат. tendentia, tendo, нім. Tendenz – прагну, прямую] – напрям розвитку якогось явища, що відзначається переважанням одних моментів над іншими.

Тест ДаФ (нім. Test für Deutsch als Fremdsprache, TestDaF) – мовний тест на знання німецької мови як іноземної, який складають усі бажаючі здобути або продовжити освіту в Німеччині.

Університет (лат. universitas (universitatis), нім. Universität – сукупність) – вищий навчально-науковий заклад, який готує спеціалістів широкого кола спеціальностей у галузі природничих, суспільних і гуманітарних наук і проводить науково-дослідну роботу.

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [6; 7; 314].

ДОДАТОК Б

Інтерпретація поняття «інтернаціоналізація вищої освіти»

Таблиця Б. 1

Інтерпретація поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» науковцями США, Канади, Голландії, Великої Британії

Прізвище, ім'я, по батькові	Назва праці	Рік видання	Дефініція поняття
Й. Тонкін (Y. Tonkin), Дж. Едвардс (J. Edwards)	«Світ у курикулумі: курикулярні стратегії для двадцять першого століття»	1981	збільшення кількості програм, що дають можливість вивчення міжнародних відносин, та наповнення всього змісту освіти матеріалами, що дають розуміння міжнародних перспектив;
К. Клазек (К. Clasek)	«Освітні мости: стратегії інтернаціоналізації вищої освіти»	1992	зусилля викладацького корпусу щодо надання своїм навчальним курсам міжнародного виміру в аспекті їх змісту та методів викладання;
Т. Рахман (T. Rahman), Л. М. Копп (L. M.Kopp)	«Управління міжнародною освітою»	1995	можливість здобуття певної інституційної автономії, управлінська самостійність;
Р. Рудзкі (R. Rudzki)	«Стратегічне управлення процесом інтернаціоналізації – від теорії до практики»	1995	«освітня революція», академічна тенденція до переміщення, що передбачає перетин державного кордону певної країни з метою здобуття освіти, стажування, вивчення іноземної мови тощо;
Х. де Віт (H. de Wit)	«Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти: компаративне вивчення досвіду Австралії, Канади, Європи та США»	1995	багатоаспектний феномен сучасності, що включає міжнародні програми обміну, спільні дослідницькі проекти, спеціально сфокусовані дослідження у ВНЗ іншої країни, знання іноземних мов, розвинута мережа спілкування засобами Інтернету, інтернаціоналізовані навчальні програми;
М. Ван дер Венде (M. Van der Wende)	«Інтернаціоналізація курикулуму у системі вищої освіти Німеччини»	1996	цілеспрямована діяльність департаменту освіту держави та адміністрації ВНЗ, що направлена на покращання якості системи університетської освіти в країні;

Продовження табл. Б. 1

Дж. Найт (J. Knight), Х. де Віт (H.de Wit)	«Інтернаціоналізація вищої освіти в азіатських країнах»	1997	процес інтеграції міжнародного виміру у викладання (навчання), наукові дослідження, соціальні послуги, що здійснює університет;
Б. Еллінгбо (B. Ellingboe)	«Стратегії інтернаціоналізації університетського кампусу: процес, результат та рекомендації»	1998	процес інтеграції, впровадження інтернаціональної перспективи до існуючої системи освіти;
Х. де Віт (H. de Wit), Дж. Найт (J. Knight)	«Якість та інтернаціоналізація вищої освіти: виміри, прояви, механізми»	1999	ефективність, доцільність, своєчасність уведення інтернаціонального компонента у роботу конкретного університету, що є запорукою забезпечення його якості на європейському освітньому просторі;
С. Гроеннінгс (S. Groennings), Д. С. Вілей (D. S. Wiley)	«Вища освіта, інтернаціональна освіта та академічні дисципліни»	2000	економічна складова успішної роботи сучасного університету, що включає отримання прибутку від освітніх послуг ВНЗ, що породила глобальну освітню конкуренцію;
М. Ван дер Венде (M. Van der Wende)	«Інтернаціональні стратегії в англосаксонському регіоні: контекст, прояви, парадигми»	2000	глобалізаційний процес, який має академічні, культурні та політичні мотиви;
К. Бек (K. Back), Д. Девіс (D. Davies), А. Ольсен (A. Olsen)	«Інтернаціоналізація та вища освіта: цілі та перспективи»	2005	процес запровадження інтернаціонального, інтеркультурного, міжнародного виміру у викладання, навчання, перспективні дослідження; фактор конкурентної освітньої боротьби

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [169; 232; 233; 239; 271; 304; 307: 361; 372].

Таблиця Б. 2

Інтерпретація поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» німецькомовними науковцями

Прізвище, ім'я, по батькові	Назва праці	Рік видання	Дефініція поняття
С. Шпоун (S. Spoun)	«Інтернаціоналізація університетів: приклад учіння європейських шкіл управління»	2000	інноваційний стратегічний менеджмент управління системою вищої освіти (на національному рівні) та вищим навчальним закладом (на інституційному рівні);
Б. Кем (B. Kehm)	«Інтернаціоналізація в минулому?»	2000	багатовимірний процес, що є результатом глобалізації освітнього ринку, інструментом здійснення світової освітньої політики міжнародних та наднаціональних організацій, що докорінно змінює освітні стереотипи, реформує систему вищої освіти шляхом уведення міжкультурного аспекту в навчальні програми університетів;
У. Тайхлер (U. Teichler)	«Порівняння вищої освіти: потенціали та ліміти»	2001	будь-яка спроба вищого навчального закладу змінити існуючий устрій у контексті європейської інтеграції;
Б. Вехтер (B. Wächter)	«Зростаюча якість інтернаціоналізації: процес становлення якості інтернаціоналізації»	2002	процес систематичної, цілеспрямованої інтеграції до інтернаціонального простору викладання, навчання та дослідження найвищого ґатунку;
П. Мюсіг-Трапп (P. Müßig-Trapp), К. Шнітцер (K. Schnitzer)	«Інтернаціональна освіта: модель майбутнього»	2004	комплекс процесів, інтегрований ефект дії яких, запланований чи ні, розширює міжнародний вимір того досвіду, який можна отримати у процесі набуття вищої освіти в університеті;

Продовження табл. Б. 2

У. Тайхлер (U. Teichler)	«Зміна підходів до досліджень, кооперація та мобільність у вищій освіті»	2005	багатогранний процес, що включає комплексну перебудову «ідеї університету» відповідно до глобалізаційних вимог сучасності;
Х. Пехар (H. Pechar)	«Інтернаціоналізація австрійської вищої школи: порівняльний огляд»	2007	стратегічна мета кожного вищого навчального закладу, що передбачає економічну, соціальну, академічну та інституційну складові;
У. Шайтерер (U. Scheiterer) , Й. Вітте (J. Witte)	«Моделі та сценарії експорту німецької освіти закордон»	2008	сукупність інтернаціональної діяльності певного вищого навчального закладу; збільшення кількості програм, що дають можливість вивчення міжнародних відносин та наповнення всього змісту освіти матеріалами, що дають розуміння міжнародних перспектив;
П. Ханс (P. Hans)	«Інтернаціоналізація австрійської вищої освіти»	2009	процес формування специфічного образу мислення, який ґрунтується на засвоєнні традицій і цінностей іншої культури та виховує активну соціальну позицію індивіда за збереження власної культурної ідентичності;
У. Штегер (U. Steger)	«Виклики глобалізації: освіта, політика, суспільство»	2009	інструмент міжнаціонального порозуміння, що включає позитивне налаштування академічної громадськості на необхідність усвідомлення та сприйняття інших культур і спільнот, вільне пересування та відповідні зміни імміграційної політики в певній країні

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [299; 337; 351; 352; 382; 391; 395; 403; 405].

Таблиця Б. 3

Інтерпретація поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» науковцями України

Прізвище, ім'я, по батькові	Назва праці	Країна та рік видання	Дефініція поняття
А. Сбруєва	«Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань»	Україна, 2000	багатовимірний процес, що передбачає як зміни у навчальних планах і програмах закладів вищої освіти, так і мобільність студентів, викладачів, адміністрації, начальних програм та інституцій, що здійснюють освіту, спеціально розроблені стратегії пристосування закладів освіти до нових умов глобалізації, розвитку економіки знань та ІКТ;
О. Овчарук	«Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах»	Україна, 2002	процес запровадження інтернаціонального виміру у навчальні програми університету;
О. Локшина	«Моніторинг якості освіти: світовий досвід»	Україна, 2003	засіб покращання якості освіти;
Г. Поберезська	«Тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України»	Україна, 2005	провідна тенденція розвитку системи вищої освіти Європи, що передбачає комплексну інтеграцію (зміст, цілі, пріоритети) ВНЗ відповідно до окреслених ним стратегій розвитку на майбутнє;
О. Матвієнко	«Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз»	Україна, 2005	об'єктивний процес стійкої взаємодії і взаємовпливу національних систем вищої освіти, який відбувається на основі загальних цілей і принципів, що відповідають потребам світового співтовариства і відображають прогресивні тенденції його розвитку;

Продовження табл. Б. 3

Н. Авшенюк	«Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації освітнього простору»	Україна, 2009	будь-яка діяльність системи вищої освіти або окремого ВНЗ, що здійснюється з перетинанням національного кордону і в процесі якої задіяні студенти, викладачі, адміністративний персонал, інституції, освітні системи тощо;
Б. Год	«Німецький університет як суб'єкт інтернаціоналізації: ретроспективний аналіз»	Україна, 2011	глобальне поширення гумбольдтіанської моделі університетської освіти у світі

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [2; 12; 26; 31; 46; 52; 69].

ДОДАТОК В

Таблиця В. 1

Виміри інтернаціоналізації вищої освіти: у дослідженнях німецькомовних та англомовних науковців

Прізвище, ім'я, по батькові німецькомовних дослідників	Прізвище, ім'я, по батькові англомовних дослідників	Виміри інтернаціоналізації вищої освіти
У. Тайхлер (U. Teichler), Б. Кем (B. Kehm), П. Блюментхаль (P. Blumenthal), К. Шнітцер (K. Schnitzer), Х. Шомбург (H. Schomburg), Б. Вехтер (B. Wächter)	Б. Рівза (B. Rivza), О. Брахт (O. Bracht), К. Енгель (C. Engel), К. Янсон (K. Janson, А. Овен (A. Oven), М. Кело (M. Kelo), Дж. Найт (J. Knight)	усі форми міжнародного співробітництва: академічна, інституційна та програмна мобільність;
Л. Бремер (L. Bremer), П. Мюсіг-Трапп (P. Müßig-Trapp)	М. Ван дер Венде (M. Van der Wende), Дж. Местенхаузер (J. Mestenhauser), Б. Еллінгбо (B. Ellingboe), С. Гроеннінгс (S. Groennings), Д. Вілей (D. Wiley), М. Харарі (M. Harari), С. Пікерт (S. Pickert), Б. Турлінгтон (B. Turlington)	інтернаціоналізація змісту навчальних програм; викладання навчальних дисциплін іноземними мовами;
Х. Ян (H. Jahn), Дж. Ольбертц (J. Olbertz), С. Бюргер (S. Bürger), М. Гюнтхер (M. Günther)	К. Хайне (C. Heine), Ф. Майворм (F. Maiworm), Дж. Хьюман (J. Huiman)	реформування університетської освіти, розроблення та введення академічних ступенів «бакалавр», «магістр»;
Ф. Даліхоу (F. Dalichow), С. Шварц (S. Schwarz), У. Тайхлер (U. Teichler), В. Гемліх (V. Gehmlich)		впровадження системи кредитів за типом ECTS;
Х. Еберт (H. Ebert), У. Хентшель (U. Hentschel), Р. Хольткамп (R. Holtkamp), А. Хозайніцаден (A. Hosseinizaden), Р. Команд (R. Kohmann), Ф. Гамбургер (F. Hamburger), Г. Зандер (G. Sander), Х. Фаркас-Тікенс (H. Farkas-Teekens)		зміна імміграційної політики країни, залучення найбільш підготовлених студентів до навчання у ВНЗ країни, задля економічного, демографічного, культурного, соціального збагачення країни;
К. Бадельт (C. Badelt), Х. Вульц (H. Wulz), В. Вегшнайдер (W. Wegschneider)	А. Шмідт (A. Smith), Х. де Віт (H. de Wit)	підвищення якості освіти

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [186; 193; 203; 236; 249; 267; 274; 276; 283; 289; 293; 300; 305; 313; 319; 322; 323; 330; 341;353; 368; 369;377; 380; 389; 403; 406; 410].

ДОДАТОК Г
Інтерпретація поняття «академічна мобільність»

Таблиця Г. 1

Інтерпретація поняття «академічна мобільність» українськими науковцями

Прізвище, ім'я, по батькові	Інтерпретація поняття «академічна мобільність»
В. Кремень (2004)	право студента на свободу вибору місця, форм і засобів навчання з урахуванням його потенційних можливостей і здібностей адаптуватися до систем навчання в різних навчальних центрах, в інших вищих навчальних закладах з метою продовження освіти, отриманих додаткової освіти, захисту кваліфікаційної випускної роботи;
А. Кудін (2006)	чинник модернізації і реалізації системних змін через безпосереднє поширення досвіду;
Л. Сушенцева (2010)	одна із найважливіших сторін інтеграції української освіти до міжнародного освітнього простору, складний і багатогранний процес інтелектуального просування, обміну науковим і культурним потенціалом, ресурсами, технологіями навчання тощо;
І. Козієвська (2010)	перетин кордону фізичною особою з метою здобуття знань і компетенцій протягом перебування певного періоду у ВНЗ країни, в якій ця особа не проживає і не має статусу громадянина, з обов'язковим поверненням після завершення вищезазначеного періоду до рідної країни;
О. Вауліна, А. Умєрова (2010)	подолання національної наукової замкненості й отримання загальноєвропейської або інтернаціональної перспективи для вітчизняної вищої освіти та досліджень
Г.І. Калінічева (2010)	переміщення освітніх технологій, навчально-методичних матеріалів і навіть технологічного продукту, створеного в освітніх установах певної країни;

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [5; 9; 13; 28; 53; 62].

Таблиця Г. 2

Інтерпретація поняття «академічна мобільність» німецькомовними дослідниками (2005–2009 рр.)

Прізвище, ім'я, по батькові дослідника / країна	Тематика наукового пошуку	Назва публікації	Інтерпретація поняття «академічна мобільність»
Б. Алесі (B. Alesi) / Німеччина (2005)	Міжнародні програми академічного обміну	«Мобільність і співпраця як інструменти європейської політики в галузі освіти»	якісна детермінанта європейського освітнього простору, що передбачає обмін студентами між вищими навчальними закладами та між державами;
К. Мюресан (C. Muresan) / Румунія (2005)	Міжнародні програми ЄС: освітні перспективи	«Міжнародне дослідження питання транснаціональної мобільності в академічних ступенях «бакалавр» і «магістр»	поштовх до виховання якісно нових трудових резервів кожної країни, які в майбутньому були б конкурентоспроможними як на світовому, так і на національному ринку праці – економічна складова;
К. Енгель (C. Engel) / Німеччина (2006)	Програми Erasmus: міжнародні перспективи	«Професійні співвідношення мобільності у програмі «Erasmus»	найбільш ефективний шлях розвитку освіти, що направлений на його ефективну трансформацію та на індивідуальне вдосконалення особистості;
Б. Кем (B. Kehm) / Німеччина (2006)	Інтернаціоналізація університетської освіти в Європі, стратегії та перспективи	«Інтернаціоналізація і глобалізація системи вищої освіти в Німеччині у контексті Болонського процесу»	простір соціальних, економічних, культурних, політичних взаємовідносин і взаємозв'язків, що ґрунтуються на реалізації внутрішньої потреби інтелектуального потенціалу руху у виробничу сферу;

Продовження табл. Г. 2

Р. Шмідт (R. Schmidt) / Німеччина (2007)	Інтерна-ціоналізація університетської освіти в Європі: партнерські програми ВНЗ	«Європейська рівновага програми «Erasmus» з позиції підтримки наукових досліджень»	привід для подолання національної замкненості та інтеграція до загальноєвропейського єднання;
Х. Шомбург (H. Schomburg / Німеччина (2009)	Інтерна-ціоналізація системи вищої освіти в Європі	«Міжнародна мобільність випускників європейських університетів»	якісна складова функціонування європейського освітнього простору;
Р. Вагнер (P. Wagner) / Німеччина (2009)	Академічна мобільність у світі: еволюція чисельності студентів у ВНЗ Німеччини	«Програма «Socrates» – досвід перших п'яти років»	унікальна можливість доступу до якісних освітніх програм, курсів та дослідних проектів;
В. Вольльф (V. Wollf) / Німеччина (2010)	Перспективи освітньої галузі Австрії та Німеччини	«Навчання і учіння в Німеччині – емоції та реальність: навчання новітніми інформаційними засобами»	лінгвістичне навчання, мовне вдосконалення, якісно новий рівень володіння студентами та викладачами іноземною мовою, що виховує «сучасного громадянина світу»

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [162; 243; 301; 334; 377; 378].

ДОДАТОК Д
Інтерпретація поняття «інтернаціоналізація навчальних програм»

Таблиця Д. 1

Інтерпретація поняття «інтернаціоналізація навчальних програм» науковцями США, Канади та Німеччини

Науковці Німеччини	Інтерпретація поняття	Учені США та Канади	Інтерпретація поняття
У. Тайхлер (U. Teichler) (2001)	запровадження міжнародного виміру в навчальні програми університетів шляхом удосконалення певних тематичних модулів курсу	Дж. Мейсон (J. Mason) (1997)	комплекс дій, що включає розробку та зміни існуючих навчальних програм, що спрямовані на введення міжнародного аспекту у зміст більшості навчальних дисциплін;
К. Хан (K. Hahn) (2001)	зусилля викладацького корпусу щодо надання навчальним курсам міжнародного виміру в аспекті їх змісту та методів викладання;	Б. Нільссон (B. Nilsson) (2000)	модернізація процесу навчання, освітні зміни, що спрямовані на зміцнення та збереження існуючої якості системи вищої освіти, її ефективності;
К. Шнітцер (K Schnitzer) (2001)	впровадження кардинально нових навчальних програм, що передбачають вивчення іноземних мов та спрямовані на підготовку сучасного висококваліфікованого фахівця, громадянина світу, здатного витримати конкуренцію та складати конкуренцію на європейському ринку праці ;	Д. Стенлі (D. Stanley) (1997)	створення універсального, взаємопов'язаного комплексу знань, що надає студентам міжнародного / інтеркультурного бачення світу, тих необхідних знань і вмінь, що спрямовані на підготовку всебічно розвиненої особистості, професійно, соціально та психологічно підготовленої до життя в інтернаціональному / полікультурному суспільстві;

Продовження табл. Д. 1

Е. Корте (E. Korte) (2001)	впровадження європейського виміру в навчальний процес вищого навчального закладу певної країни	М. Ван дер Венде (M. Van der Wende) (1997)	необхідність істотних змін у навчальних програмах за рахунок уведення «європейського компонента» до змісту існуючих програм

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [275; 326; 340; 380; 407].

ДОДАТОК Е
Інтерпретація поняття «мовна політика»

Таблиця Е. 1

Інтерпретація поняття «мовна політика» українськими та німецькими науковцями

Інтерпретація поняття «мовна політика» українськими науковцями	
С. Єрмоленко, С. Бибик, О. Тодор (2001)	«діяльність суб'єктів етнополітики, що спрямована на вирішення національно-мовних інтересів, гармонізацію національних відносин та зміцнення стабільності політичного суспільства»;
М. Стріха (2009)	«комплекс цілей та принципів, що визначають регулювання мовних практик у різних сферах життя держави й суспільства, а також сукупність правових, адміністративних та господарчих механізмів, через які здійснюється згадане регулювання в межах держави»;
Є. Мацнєва (2010)	«мовна політика» впливає на функціонування й розвиток мов у державі та визначає її суспільно-політичне життя;
Дефініція поняття «мовна політика» німецькими науковцями	
Дж. Галтунг (J. Galtung) (1985)	«відстоювання мовних інтересів держави задля залагодження національних, міжетнічних, расових конфліктів без насилля;
Г. Малетцке (G. Maletzke) (1996)	«на регіональному або інституційному рівні мовна політика – стратегії розвитку університетської освіти певної країни, що спрямована на збереження, поширення та розвиток національної мови окремої держави»
Х. Еберт (H. Ebert), У. Хентшель (U. Hentschel) (2007)	«цілеспрямована політика держави, метою якої є збереження чинного, функціонального розподілу мов або мовних підсистем для введення нових або збереження старих мовних норм»;
У. Аммон (U. Ammon) (2008)	«сукупність ідеологічних настанов, нормативних актів та практичних дій, що спрямовані на регулювання мовних відносин у певній країні»

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [6; 32; 144; 153; 164; 236; 256; 324].

ДОДАТОК Ж
Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти у вищих навчальних закладах Німеччини

Таблиця Ж. 1

Типи стратегій інтернаціоналізації вищої освіти в Німеччині

Типи ІВО	Назва стратегії ІВО	Змістове наповнення стратегії ІВО	Складові стратегій ІВО в німецькомовних країнах
Тип *A*	Традиційна стратегія (нім. Traditionelle Strategie) ІВО	цілковите заперечення будь-яких змін та нововведень, глибоке переконання в тому, що усі здобутки системи вищої освіти країни є вагомими, результативність яких перевірено роками та не потребує жодних змін, при цьому світові процеси глобалізації, інтернаціоналізації та європеїзації повністю ігноруються;	–
Тип *B*	Казуїстична стратегія (нім. Kasuistische Strategie) ІВО	усвідомлення необхідності змін та поетапна модернізація освітньої діяльності в контексті інтернаціоналізації вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу;	*нормативно-процесуальний аспект* (зміни нормативно-правового законодавства країни щодо академічного загалу світу та активізація академічної мобільності в державі);
			змістовний аспект (інтернаціоналізація навчальних програм в університетах країни, європеїзація змісту освіти);
Тип *C*	Стратегічна стратегія (нім. Strategische Strategie) ІВО	усвідомлення необхідності змін та розуміння того, що завдяки ефективній ІВО підвищиться якість навчання, зросте репутація університету у світі та	*мовний аспект* (викладання навчальних дисциплін переважно німецькою мовою, що становить фундамент університетського навчання в німецькомовних країнах);

Продовження табл. Ж. 1

		у майбутньому вищий навчальний заклад стане провідним, що забезпечить йому успіх у міжнародній конкурентній боротьбі	*якісний* (збереження та посилення якості вищої освіти в університетах країни);
			інноваційний (створення транскордонного освітнього альянсу як засобу посилення науково-дослідної діяльності в державі)

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [92].

ДОДАТОК З
Імміграційна політика Німеччини

Таблиця З. 1

Законодавча база імміграційної політики Німеччини: хронологія змін

Рік	Назва закону	Зміст
1913 р.	Закон «Про громадянство в Німеччині»	відповідно до ст. 3 – 16 Закону, німецьке громадянство надавалося: по народженню, по легітимації, по усиновленню, у випадку прийому іноземців до громадянства, по заяві;
1949 р.	Конституція ФРН	було розроблено ст. 116., яка регламентувала статус біженців на території Німеччини;
1950 р.	Закон «Про перетинання кордонів Західних земель Німеччини»	відповідно до цього Закону, репатріанти з країн Радянського союзу мали право знаходитися на території ФРН, лише при наявності дозволу на перебування, що видавався на основі рішення Комісії з питань прийому репатріантів;
1953 р.	Закон «Про репатріантів»	у цьому Законі були виокремленні різні категорії біженців, встановлені загальні для всіх федеральних земель правила, що констатували статус репатріанта;
1957 р.	Доповнення до Закону «Про репатріантів»	відповідно до цих змін, репатріантам німецького походження, що до 1945 р. проживали на території Радянського Союзу та відчували національну дискримінацію мали право претендувати на статус «переселенців»;
1982 р.	Закон «Про надання політичного притулку »	цей Закон передбачав захист прав та свобод біженців. Крім цього, були внесені поправки до Закону «Про іноземців» – введення візового режиму для іноземців, що планують перебувати в країні більше ніж три місяці;
1988 р.	«Програма Колля» (інтеграція переселенців)	відповідно до цієї програми було запроваджено обов'язкове національно-культурне збагачення кожної особи;
1990 р.	Закон «Про іноземців»	у цьому Законі окреслені можливості перебування в країні етнічних мігрантів, визначені так звані «безвізові країни», до їх складу належать (Австрія, Швейцарія, Ліхтенштейн, Люксембург);

Продовження табл. 3. 1

1999 р., 2000 р.	Нові Закони «Про громадянство ФРН і права іноземців»	відповідно до цього Закону можливість отримати німецьке громадянство мають діти, які народилися на території країни, батьки яких є іноземцями, дотримуючись деяких спеціальних вимог;
2005 р.	Закон «Про імміграцію »	перший Закон країни про управління та обмеження імміграції. Відповідно до основних положень цього Закону, імміграційні привілеї отримали висококваліфіковані мігранти із країн, що не входять до складу ЄС, особливо країни Східної Європи та Азії. Крім того, іноземні студенти, випускники німецьких ВНЗ отримали можливість протягом року перебувати в країні, шукаючи собі місце роботи. Висококваліфіковані спеціалісти, що працюють в галузі комп'ютерних технологій мають право отримати безтерміновий візу на перебування в Німеччині;
2007 р.	Поправки до Закону «Про іноземців »	у цьому Законі було додано доповнення до критеріїв, щодо набуття громадянства, що забезпечило міграцію в Німеччину лише високоосвічених осіб. Так, однією з головних передумов отримання громадянства є володіння усною та письмовою німецькою мовою в обсягах, які відповідають рівня В1 згідно європейського мовного сертифікату

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [132; 135; 258; 269; 272; 310; 312; 342; 352; 401].

ДОДАТОК К
Чисельність іноземних студентах у вишах німецькомовних країн

Таблиця К. 1

Чисельність іноземних студентів у вищих навчальних закладах Німеччини (1996 – 2010 рр.) (тис. осіб)

Країна	Зимовий семестр			
	1996/97	2000/01	2005/06	2009/10
Країни ЄС	42.211	43.418	44.041	44.017
Бельгія	951	923	949	971
Данія	646	649	674	640
Фінляндія	1.058	998	1.022	929
Франція	5.894	6.246	6.356	6.245
Австрія	7.945	7.516	7.451	7.254
Ірландія	568	536	518	506
Італія	5.784	6.771	6.879	7.074
Люксембург	1.197	1.605	1.782	1.951
Нідерланди	2.233	1.770	1.726	1.755
Греція	6.187	6.127	6.422	6.389
Португалія	1.303	1.527	1.612	1.667
Швеція	1.000	881	816	817
Іспанія	4.578	5.588	5.665	5.773
Великобританія	2.867	2.281	2.139	2.082
Країни нові члени ЄС	9.744	17.477	20.435	23.186
Чехія	912	1.640	1.984	2.243
Естонія	191	436	582	617
Кіпр	204	180	186	197
Латвія	218	600	749	839
Литва	311	959	1.214	1.465
Швейцарія	1.846	2.779	2.914	3.129
Мальта	30	53	54	53
Польща	5.271	9.328	10.936	12.601
Словенія	387	510	547	561
Словаків	374	992	1.269	1.481
Угорщина	1.724	1.763	1.762	1.766
Країни, що не є членами ЄС	24.288	30.887	34.222	37.460
Болгарія	1.434	5.015	7.321	9.897
Румунія	998	2.232	2.860	3.449
Туреччина	21.856	23.640	24.041	24.114
Інші країни	16.449	25.558	28.743	31.596
Албанія	84	407	453	491
Босня-Герцеговина	922	1.889	2.015	2.206
Македонія	227	523	617	660
Молдова	62	297	393	464
Норвегія	1.008	906	851	821
Україна	1.145	3.688	4.917	6.071
Всього	96.692	117.340	127.411	136.259

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [231; 269;310; 401].

Таблиця К .2

Кількість мобільних іноземних студентів у вищих навчальних закладах німецькомовних країн (2009 р.)

Загальна кількість мобільних іноземних студентів з країн ЄС	Провідні країни, експортери студентських контингентів до Європи	Кількість мобільних іноземних студентів, що обрали ВНЗ Німеччини для навчання
19.374 тис. осіб	Китай	11.9 %
10.284 тис. осіб	Польща	6.3 %
9.499 тис. осіб	*Австрія*	*5.8 %*
6.159 тис. осіб	*Швейцарія*	*3.8 %*
5.728 тис. осіб	Туреччина	3.5 %
5.495 тис. осіб	Франція	3.4 %
4.975 тис. осіб	Україна	3 %
4.709 тис. осіб	*Люксембург*	*2.9 %*
4.231 тис. осіб	Болгарія	2.6 %
4.179 тис. осіб	Іспанія	2.6 %
3.899 тис. осіб	Південна Корея	2.4 %
3.827 тис. осіб	Італія	2.3 %
3.292 тис. осіб	Греція	2 %
3.024 тис. осіб	*Ліхтенштейн*	*1.9 %*
2.920 тис. осіб	Індія	1.8 %
2.810 тис. осіб	Іран	1.7 %
2.796 тис. осіб	США	1.7 %
2.669 тис. осіб	Угорщина	1.6 %
2.490 тис. осіб	Грузія	1.5 %

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [201; 312; 323; 317; 401].

Таблиця К. 3

Чисельність німецьких студентів, які навчаються за кордоном, 1992 – 2010 рр.

Країна експортер	Навчальні роки						
	1992 рр.	1996 рр.	2000 рр.	2004 рр.	2008 рр.	2009 рр.	2010 рр.
Велика Британія	4.978	5.950	8.608	9.565	10.115	9.770	10.495
США	7.880	8.500	8.990	9.568	10.128	9.613	9.302
Швейцарія	4.485	4.638	4.607	4.548	5.142	5.444	6.131
Франція	5.563	5.343	5.258	5.679	5.378	5.412	5.792
Австрія	5.567	5.793	6.011	3.226	5.889	4.979	5.486
Нідерланди	200	1.060	1.300	1.399	4.111	4.411	4.400
Швеція	746	790	920	695	3.176	4.194	4.200
Австралія	470	700	700	278	2.033	2.234	2.230
Італія	–	–	222	706	471	569	1.330
Канада	1.483	1.246	1.099	769	764	870	870
Угорщина	1.303	1.347	680	504	770	770	770
Данія	564	503	470	421	520	518	640
Ліхтенштейн	–	504	521	296	524	548	550
Норвегія	356	300	284	340	439	439	443
Бельгія	–	360	343	135	375	371	372
Люксембург	–	–	115	258	237	321	320
Португалія	–	– 210	–	244	296	300	306
Японія	329	370	244	245	255	262	300
Ірландія	–	–	245	154	240	240	289
Фінляндія	180	230	173	180	190	195	292
Ватикан	–	–	244	190	180	194	190
Китай	–	151	90	140	154	133	148
Польща	350	469	128	300	154	133	148
Румунія	–	–	345	62	170	96	124
Туреччина	234	256	260	254	96	102	100
Всього	35.054	38.464	41.507	44.974	51.743	52.198	55.250
Загальна чисельність німецьких студентів за кордоном	36.800	40.000	40.200	46.200	52.200	52.800	55.900

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [220; 312; 401].

ДОДАТОК Л
Стипендійні проекти Німецької служби академічних обмінів (DAAD)

Міжнародні освітні проекти Німеччини

– *Міжнародна стипендія від парламенту Німеччини (Internationales Parlaments-Stipendium des Deutschen Bundestages, IPS)* – Німецький Бундестаг спільно з Вільним Берлінським університетом, Гумбольдт-Університетом м. Берлін та Технічним університетом Берліна запрошує в рамках Міжнародної Парламентської стипендії (МПС/IPS) на п’ять місяців до Берліна; міжнародна парламентська стипендія надається висококваліфікованим і політично зацікавленим молодим людям, які прагнуть активно та відповідально працювати над створенням демократичного майбутнього своєї країни, метою стипендії є надання можливості сучасному студентству дізнатися про принципи європейського парламентаризму та процес ухвалення рішень у німецькому Бундестазі; програма складається із навчальних семінарів та практичних заходів; під час яких стипендіати знайомляться з німецькою парламентською системою та з процесами прийняття політичних рішень, отримують практичний досвід у сфері парламентської діяльності;

– *Спільна освітня ініціатива Інституту відкритого суспільства та німецької освітньої програми (DAAD)* – з метою поліпшення рівня викладання та дослідницької діяльності у гуманітарних та суспільних науках цих регіонів оголосила конкурс на здобуття стипендій для студентів-магістрів та молодих викладачів із балканських та пострадянських країн;

– *Стипендійний фонд «Пам'ять відповідальність та майбутнє: колективні дослідження європейської культурної пам’яті» (Geschichtswerkstatt Europa)* – з метою інтернаціонального діалогу молодих європейців на тему національної спорідненості та відмінності, регіональної і місцевої пам'яті про досвід насилля XX-го століття у 2009 році створена програма «Шари Європи», що підтримує міжнародні освітні проекти присвячені пам’яті культурних здобутків Європи;

– *Бременська Міжнародна школа суспільних наук: докторські та постдокторські стипендії (Bremen International Graduate School of Social Sciences)* – Бременська Міжнародна школа суспільних наук

пропонує 20-ть докторантських та 6-8 постдокторських стипендій для проведення дослідження в галузі суспільних наук; докторантські стипендії пропонуються молодим перспективним дослідникам, що мають магістерський ступінь із суспільних наук (політологія, соціологія, психологія, право, економіка) та мають намір писати дисертацію в одній з тематичних сфер школи: світова інтеграція, соціальна інтеграція та держава добробуту, інтеграція та розмаїття в новій Європі, формування соціальних ставлень, зміни цінностей та міжкультурна комунікація;

– *Докторські стипендії з німецької-єврейської історії: програма імені Лео Бека (Leo Beck Fellowship Programme)* – з метою дослідження історії та культури німецькомовного єврейства у Центральній Європі та в еміграції стипендіальна програма імені Лео Бека щороку пропонує 12-ть докторантських стипендій, протягом року стипендіати мають право відвідати 2-а семінари під час яких, вони зможуть обговорити актуальні проблеми дослідження з провідними спеціалістами світу у цій сфері;

– *Докторські стипендії від Кельнського університету (у сфері суспільних та економічних наук)* – стипендії надаються у рамках докторської програми «Суспільні лади та життєві можливості у міжнаціональному порівнянні» (Sozialordnungen und Lebenschancen im internationalen Vergleich); SOCLIFE – це міждисциплінарна дослідницько-освітня група, що складається із понад 10-ти професорів Кельнського університету та понад 10-ти експертів з інших університетів світу, науковці прагнуть поєднати індивідуальну (мікрорівень) та суспільно-економічну (макрорівень) перспективи на дослідження дій та ставлень суб'єктів у рамках різних національних типів суспільного порядку;

– *Магістерські програми з медіа в м. Бонн* (*International Media Studies)* – з вересня 2009 р. у Бонні відкрито нову магістерську програму, що зосереджена на проблемах журналістики та економіки ЗМІ в галузі радіо, телебачення та преси, тривалістю упродовж 4-ох семестрів; під час першого і другого семестрів стипендіати цієї програми вивчають сучасні аналітичні підходи до зв'язків між медіа, політикою і суспільством, третій триместр присвячений роботі над конкретним проектом у сфері медіа, а четвертий – написанню магістерської роботи;

– *Стипендії Фундації Герди Генкель для молодих істориків з України* – з метою заохочення молодих науковців на дослідження

історії власної країни, проведення новаторських досліджень та опрацювання архівних матеріалів німецька Фундація Ґерди Генкель (Gerda Henkel Stiftung) пропонує програму для молодих істориків з Росії, України, Молдови та Білорусії;

– *Семестрові стипендії Європейського університету Віадріна (Франкфурт-на-Одері)* – європейський університет Віадріна пропонує стипендії для студентів з південної та східної Європи, зокрема з Білорусії та України, що навчатимуться протягом свого першого семестру в Німеччині в Європейському університеті Віадріна.

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [219; 222; 254; 305; 323; 387].

Таблиця Л. 1

Стипендії (DAAD): детальний опис

Назва програми	Мета програми	Розмір стипендії
Наукові стажування для викладачів ВНЗ та науковців	Іноземні науковці, які працюють у ВНЗ та науково-дослідних інститутах, мають можливість провести дослідження в одному з державних або державно визнаних німецьких ВНЗ або у одній з позауніверситетських науково-дослідних установ;	Щомісячна стипендія становить, залежно від наукового ступеня, 1840 євро для наукових співробітників (викладачів, доцентів) та 1990 євро для професорів
Повторні запрошення для колишніх стипендіатів /DAAD/ /Wiedereinladungen/	Ця програма розрахована лише на тих осіб, які раніше отримували річні стипендії /DAAD/, або стипендії уряду колишньої НДР; метою цієї програми є збереження контактів з колишніми стипендіатами /DAAD/, які щонайменше рік навчалися в Німеччині;	
Наукові стипендії для аспірантів та молодих науковців /Forschungsstipendien/	Для стажування або підвищення наукової кваліфікації пошукачів з усіх спеціальностей віком до 36 років. Метою стипендії є проведення досліджень у одному з німецьких ВНЗ із подальшим захистом кандидатської дисертації у своїй країні (це стосується також аспіранських програм для країн, що розвиваються та країн із перехідною економікою, за моделлю „DAAD-Sandwich“) або у ВНЗ Німеччині (структуровані аспірантські програми у т.зв. „Graduiertenund Promotionskollegs“– навчальні установи для по шукачів, які готують кандидатські дисертації; міжнародні аспірантські програми у т.зв. „Graduate Schools“та дослідні інститути ім. Макса Планка;	DAAD сплачує щомісячно стипендію. Розмір якої залежить від отриманої освіти стипендіатів: 715 євро (для випускників ВНЗ) або 975 євро (для аспірантів), кошти за проїзд та перевезення багажу, а також певну суму на медичну страховку
Стипендії на навчання для випускників ВНЗ з усіх спеціальностей /Studienstipendien/	Стипендії пропонують можливість іноземним випускникам ВНЗ навчатися у німецькому державному або державно визнаному ВНЗ на післядипломному курсі або у магістратурі „Aufbaustudium / Masterprogramm“ та здобути ступінь „Diplom“, „Master“	DAAD сплачує щомісячно стипендію у розмірі 715 євро. Стипендія включає також, як правило, плату за медичне страхування в Німеччині

Продовження табл. Л. 1

Стипендії /DAAD/OSI (DAAD а Фонд відкритого суспільства (раніше Інститут) (OSI), Будапешт, поводять спільну стипендій ну програму для випускників та молодих викладачів ВНЗ з України	Метою програми /DAAD/OSI є покращення становища в сфері викладання та дослідження в рамках гуманітарних та суспільних наук в Україні, а також налагодження контактів між німецькими та українськими вченими, на основі яких можуть самостійно розвиватись подальші міжнародні контакти	Щомісячна стипендія становить, залежно від академічного ступеня, 715 – студентам зі ступенем бакалавра, 975 – випускникам зі ступенем магістр, 1840 – викладачам зі ступенем кандидата наук
Стипендії для написання дипломних робіт для студентів-германістів	Стипендії пропонують студентам германістики можливість перебування в німецькому державному або державно визнаному ВНЗ у рамках короткострокової стипендії для підготовки дипломної роботи, захист якої буде проходити у вищому навчальному закладі на Батьківщині;	DAAD сплачує щомісячно стипендію у розмірі 615 євро, кошти за проїзд та перевезення багажу, одноразову допомогу на навчання, допомогу на оренду житла, а також одноразову допомогу на придбання книжок
Стипендії на семестр /Semesterstipendien/	Стипендії пропонують можливість іноземним студентам в галузі економіки навчатися протягом двох семестрів у державно визнаному німецькому ВНЗ. Стипендії призначені для відвідування лекцій, а не для написання випускних робіт. Обов'язковим є проходження практики на фірмі;	
Міжнародна програма для журналістів	Стипендій на програма пропонує журналістам з України, Білорусії, Росії та Молдови навчатися протягом 3-х місяців у коледжі журналістики при Вільному університеті м. Берлін. Фахівцям пропонують взяти участь у спілкуванні різних культур, вивчити основи журналістики у різних країнах, встановити контакти з німецькими колегами та з представниками інших європейських країн, в теорії та практиці ознайомитися з роллю мас-медіа у розвитку громадянського суспільства;	DAAD сплачує щомісячно стипендію у розмірі 780 євро, а також кошти за проїзд та перевезення багажу; вільний університет організовує стислий навчальний курс та практику в своїх партнерів з Берлінських недійних підприємств

Продовження табл. Л. 1

Міжнародна програма для юристів(вступ до німецького правознавства з орієнтацією на практику)	Для студентів, які на початку програми будуть навчатися на 3 – 4 курсі за фахом германістика/німецька мова як іноземна в українському ВНЗ, віком до 32-х років. Стипендії пропонують можливість іноземним студентам зі спеціальностями германістика, німецька філологія та перекладознавство навчатися протягом одного семестру у державному або державно визнаному німецькому вищому навчальному закладі;	Розмір стипендії складає у Тюбінгенській частині двічі по 615 євро. DAAD сплачує в цей час кошти за курси в університеті м. Тюбінген. З січня по червень стипендія складатиме 975 євро. Крім цього виплачується одноразова допомога для навчання та дослідження у розмірі 260 євро та різні для кожної країни витрати на транспортні потреби;
Програма університету Віадріна	Європейський університет Віадріна (м. Франкфурт-на-Одері) щороку пропонує стипендії для студентів останніх курсів в гулузі юридичних, економічних та культурологічних наук;	DAAD сплачує щомісячно стипендію у розмірі 715 євро. Стипендія включає також, як правило, плату за медичне страхування в Німеччині;
Річні стипендії ERP для студентів-економістів	Стипендії пропонують можливість іноземним студентам в галузі економіки навчатися протягом двох семестрів у державно визнаному німецькому ВНЗ. Стипендії призначені для відвідування лекцій, а не для написання випускних робіт. Обов'язковим є проходження практики на фірмі;	DAAD сплачує щомісячно стипендію у розмірі 615 євро. На початку стипендії надається одноразова допомога на навчання у розмірі 460 євро для екскурсій за фахом, відвідання конгресів та придбання навчальних матеріалів;
Магістерська програма DAAD/Siemens (для молодих інженерів з Центральної та Східної Європи)	Стипендії пропонують можливість студентам інженерних спеціальностей навчатися на магістерському курсі (Masterstudiengang) у німецькому ВНЗ та отримати диплом магістра (Master);	DAAD сплачує щомісячно стипендію у розмірі 715 євро кошти за проїзд та перевезення багажу, одноразову допомогу на навчання, допомогу на оренду житла, а також одноразову допомогу на придбання книжок;

Продовження табл. Л. 1

Стипендії DAAD/SAP для випускників ВНЗ у галузі системного програмування в Інституту системного програмування ім. Хассо Платтнера (м.Потсдам)	Стипендії пропонують можливість випускникам ВНЗ зі спеціальностями «системне програмування» та «Інформатика» навчатися в магістратурі Інституту ім. Хассо Платтнера (при університеті м. Потсдам) протягом 24 місяців з отриманням німецького диплому магістра (тип I) або р рамках аспірантури провести дослідження в Інституту ім. Хассо Платтнера (тип II);	Стипендія сплачується спільно з боку DAAD та SAP. Щомісячна сума складає 715 євро (тип I) та 975 євро (тип II) та кошти на проїзд та перевезення багажу
Стипендії для відвідання літніх курсів у німецьких ВНЗ для студентів (після першого курсу) /Hochschul-sommerkursstipendien	Стипендії на літній курси пропонуються для відвідання мовних та країнознавчих курсів, які пропонуються німецькими ВНЗ;	DAAD сплачує, як правило, часткові стипендії, які не завжди покривають всі витрати, а також сплачує певну суму на проїзд
Групові поїздки студентів до Німеччини /Studienreisen / під керівництвом викладача вищого навчального закладу /Studienpraktika/	Метою програми є сприяння поглибленню знань за фахом за допомогою відповідних візитів, екскурсій та інформаційних бесід /Studienreisen/, а також проведенню практики за спеціальністю (курси, блокові семінари) на запрошення вищого навчального закладу, який також несе відповідальність за організацію практики у відповідному університеті, на підприємстві або у громадській організації /Studienpraktika/. Крім того, студентам пропонується ознайомлення з економічним, політичним та культурним життям Німеччини та відвідування зустрічей з німецькими студентами та провідними науковцями країни для встановлення та підтримки контактів між німецьким та іноземним вищими школами;	DAAD забезпечує медичне страхування, страхування від нещасних випадків та страхування від випадкових пошкоджень чужого майна для всієї групи.
Стипендійна програма Леонарда Ейлера (Leonard-Euler-Stipendienprogramm)	Підтримка молодих науковців в українських закладах вищої освіти та посилення партнерських контактів з німецькими ВНЗ, проведення спільних наукових проектів;	Стипендія надається „sur place“, тобто в Україні, протягом дев’яти місяців і становить 80 євро на місяць

Продовження табл. Л. 1

Стипендії Гельмгольц-DAAD (для 27-ми аспірантів та 12-ти молодих вчених)	Спеціальна програма, яка була організована спілкою ім. Гельмгольца (найбільша дослідна організація Німеччини) спільно з DAAD та орієнтована на висококваліфікованих іноземних аспірантів та молодих вчених з науковим ступенем для проведення досліджень в галузі охорони довкілля, охорони здоров'я, ключових технологій, структури матерії, транспорту та космічного простору;	DAAD сплачує щомісячно стипендію. Розмір якої залежить від отриманої освіти стипендіатів: 715 євро (для випускників ВНЗ) або 975 євро (для аспірантів), кошти за проїзд та перевезення багажу, а також певну суму на медичну страховку
Спеціальна програма «Стипендії DAAD-Ляйбніц для аспірантів та молодих науковців з науковим ступенем»	Стипендії пропонують можливість іноземним молодим науковцям провести дослідження або підвищити кваліфікацію у одному з Інститутів ім. Ляйбніца	

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [221; 305; 386].

ДОДАТОК М

Таблиця М. 1

Провідні освітні фундації Німеччини

Назва фундації та її електронна адреса	Про освітню фундацію	Освітній напрям
Фонд імені Конрада Аденауера (Konrad Adenauer Stiftung) http://www.kas.de	політична організація, що має власні навчальні центри по всій Німеччині та понад 200-ті освітньо-політичних проектів (у галузі журналістики, історії, науки) у 120-ти країнах світу	до основних напрямів роботи фундації належать: політична обізнаність, виховання молоді в дусі миру, свободи і справедливості, зміцнення демократії, сприяння європейській інтеграції та укріплення трансатлантичних відносин, розвиток співробітництва між ВНЗ світу;
Фонд імені Альфреда Тепфера (Alfred Toepfer Stiftung) http://www.toepfer-fvs.de/ http://Natur@toepfer.fvs	некомерційна організація, зі штаб-квартирою у Гамбурзі	фундація працює за такими напрямами: – «інвестиція в розвиток особистості» /“in Menschen investieren“/, що заснована на переконанні, щодо важливості індивідуального внеску кожної окремої людини для розвитку суспільства; – «Сучасні проблеми» /“Gegenwarts fragen“/, що є експериментальною частиною проекту та передбачає розробку (теоретичне та практичне) опрацювання, знаходження відповідей та прийняття конкретних рішень щодо актуальних проблем сучасного світу (до 2010 р. провідною тематикою фонду була ініціатива «Діалог про цінності» /“WerteDialog“/); – «Суспільні інновації», /“Gesellschaftliche Innovation“/ – освітні проекти для заохочення і стимулювання молоді приймати участь у соціальному житті суспільства, бути відповідальними за своє майбутнє, нормативно-правова обізнаність щодо власних прав і обов’язків як громадянина країни та всього світу;

		– «Надбання Гамбурга» /„Hamburger Momente“/ –міжнародні освітні проекти, що покликані нести освітньо-інформативну функцію про історію, традиції, культурну спадщину цього міста та регіону в цілому;
Фонд імені Гайнріха Бьолля (Heinrich Böll Stiftung) http://www.boell.de/	Фонд імені Генріха Бьолля є німецьким політичним фондом, близьким до Партії «Зелених» («Союз 90/Зелені»).Фонд має самостійний юридичний статус та проводить свою діяльність як в Німеччині, так і за її межами. Його організаційна структура включає 16 земельних фондів в самій Німеччині та 28 закордонних представництв, які ведуть діяльність в 60 країнах світу на 4 континентах. До пріоритетних завдань фонду належать: політична освіта, мета якої – сприяти розвитку демократії, побудові дієвого громадянського суспільства, розширенню участі свідомих громадян в суспільному та політичному житті країни, поглибленню порозуміння між народам. У своїй роботі фонд орієнтується на такі важливі цінності, як екологія, демократія, солідарність та ненасильство, статева рівність або тендерна демократія /„Geschlechterdemokratie“/ (соціальне визволення і рівні права для жінок і чоловіків), опікуються справою забезпечення рівних прав та можливостей для етнічних меншин та політичних, правових та соціальних прав іммігрантів у тій чи іншій	– утвердження ідеї «зелених» /“grüne Ideenagentur“/ в усьому світі (демократичні реформи та соціальні інновації, належна екологічна політика кожної країни, просування ідеї культурного і мистецького простору для всесвітнього загалу: спостереження та критика, сприяння відкритому діалогу між урядом, бізнесом, наукою і суспільством, підтримка молодих, талановитих студентів на Батьківщині та за її кордоном; – створення міжнародної політичної мережі /“internationales Politik-Netzwerk“/ (фонд Гайнриха Бьоля є частиною глобальної мережі «зелених», що сприяє розвитку політичного руху на всіх континентах, інструментами розвитку, якого є активна участь у політичному житті громадянського суспільства шляхом участі у конференціях, симпозіумах, переговорах у контексті проблематики фонду, – укріплення демократії, прав людини та екології в усьому світі (підтримка міжнародних проектів з вирішення глобальних проблем сучасності, сприяння розвитку правової держави і демократичного її устрою, прагнення до ліквідації іноземного панування і насильства у стосунках між країнами, розвиток етнічного та культурного розмаїття у контексті демократичної культури;

Продовження табл. М. 1

	країні світу, пропагандують відмову від насильства і активну політику миру, при цьому керуються словами Гайнріха Бьолля: «Втручання є єдиною можливістю залишитися реалістом»;	
Фонд імені Фрідріха Еберта (Friedrich Ebert Stiftung) http://www.fes.de/	некомерційна, приватна освітня установа, віддана ідеям і основним цінностям соціал-демократії Фрідріха Еберта, першого демократично обраного президента Німеччини; соціал-демократ Фрідріх Еберт, у світлі власного досвіду політичної боротьби, запропонував наступні освітні орієнтири в дусі демократії і плюралізму: можливість отримання освіти усіма громадянами країни, незважаючи на політичні переконання та соціальну позицію в суспільстві, надання державних субсидій талановитим молодим людям на отримання вищої освіти;	Основні напрямки діяльності Фонду є: оновлення соціальної демократії, сприяння політичної єдності суспільства, зміцнення соціальної її згуртованості шляхом економічного і соціального порядку і справедливості в країна, «діалог-порозуміння» між профспілками країни; девізом, за яким працює цей Фонду є фінансова безпека та інтеграція в співтовариство, яке прагне до соціальної мети. Відповідно до цього Фонд пропонує фінансову, юридичну, інформаційну підтримку іноземних студентів, які прагнуть отримати базову освіту, чи навчатися за міжнародними програмами «Бакалавр», «Магістр» чи продовжити навчання в аспірантурі;
Фонд імені Фрідріха Науманна (Friedrich Naumann Stiftung) http://www.fnst-freiheit.org/webcom/show_article.php	у 1958 р. федеральний президент Німеччини, Теодор Хейс / Theodor Heuss/, що був прихильником лібералізму, заснував Фонд, девізом якого, став вислів: «За свободу». Політик вважав, що основою життєздатної демократії є громадянське суспільство.	Основною метою роботи фонду на внутрішній і міжнародній арені є реалізація свободи і відповідальності, саме із цих позицій працівники фонду підтримують ідеологічних партнерів з усього світу в розробці індивідуальних проектів та цікавих рішень. Фонд пропонує наступні міжнародні стипендії: – вивчення міжнародної політики у місті Потсдамі /“Internationale Politik in Potsdam“/ (утвердження демократичної, ринкової економіка на основах лібералізму); – стипендії для талановитої молоді на навчання в універси-

Продовження табл. М. 1

		тетах та аспірантурі Німеччини, на спеціальностях, що пов'язані з вивченням політики, міжнародних відносин, європейської правової системи (фінансова, правова, мораль-на підтримка стипендіатів є провідним завдання політичної освіти як ціннісно-орієнтованого, політичного утворення на принципах лібералізму);
Фонд імені Рози Люксембург (Rosa Luxemburg Stiftung) http://www.rosalux.de/cms/index.php?aktuell	Фонд Рози Люксембург був створений у 1992 р., на засадах соціально-політичного виховання, форумі критичного мислення і політичної альтернативи та науково-дослідній ініціативі прогресивного соціального розвитку, за ініціативи партії демократичного соціалізму. На сьогодні, цей фонд є одним із основних джерел політичної освіти у Федеративній Республіці Німеччині, частиною інтелектуального потоку бази демократичного соціалізму	До основних напрямів роботи фонду належать: організація політичної освіти (поширення знань про соціальні відносини в умовах глобалізації, аналіз сучасного капіталізму), критичне обговорення сучасного демократичного соціалізму; Фонд підтримує молодих інтелектуалів шляхом проведення наукових досліджень та надання аспірантських, докторських стипендій, що дає імпульс для самостійного визнання, соціальної та політичної активності молоді, сприяє підтримці ідеї миру в усьому світі, міжнародного взаєморозуміння, соціальної справедливості та солідарності;
Фонд імені Ганса Бьоклера (Hans Böckler Stiftung) http://www.boeckler.de/	у 1977 року, за рішенням німецьких профспілок було створено фонд Ганса Бьоклера. Фінансування фонду здійснюється із двох джерел: по-перше, він отримує премію від представників наглядових рад, а також отримує фінансові надходження від приватних осіб та установ, які охоче підтримують роботу фонду.	До головних напрямів роботи фонду належать: підготовка дипломатичної еліти суспільства (як чоловіків так і жінок) та представників спостережних рад. Співпраця з представниками науки, бізнесу та управління є основою роботи Фонду. Мережа форумів, робочих груп та консультативних рад, що проходить під патронатом фонду є результатом спільної роботи освітніх установ (здебільше університетів), політичних організацій та приватних бізнесових структур, що полягає в обміні досвідом та реалізації спільних дослідницьких проектів. Фонд надає рівні можливості для отримання вищої

Продовження табл. М. 1

		юридичної освіти для студентів представників усіх країн світу;
Фонд імені Герди Генкель (Gerda Henkel Stiftung) http://www.gerda-henkel-stiftung.de/de	Фонд Герди Хенкель був створений у червні 1976 р., як некомерційна приватна організація, що базується в місті Дюссельдорф. Засновницею фонду була німкеня, пані Ліза Маскель /Lisa Maskell/, яка назвала фонд в пам'ять про свою матір, Герду Шенкель.	Єдиною метою фонду є сприяння розвитку науки, шляхом детального аналізу певних наукових робіт в галузі гуманітарних та історичних наук в університетах і дослідницьких інститутах. Фонд Герди Генкель надає стипендії з проблематики історичних дослідження у галузі охорони культурної спадщини того чи іншого регіону та актуальність цього знання на сьогодні для навчання в аспірантурі країни

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [229; 247; 267; 383; 394].

ДОДАТОК Н
Сучасний портрет викладача вищого навчального закладу

Таблиця Н. 1

Портрет викладача вищого навчального закладу для роботи з іноземними студентами

Критерії оцінювання	**Знання /досвід викладача**	**Навички роботи зі студентським колективом**	**Особистісні якості викладача**
Загальні аспекти	викладач з науковим ступенем (кандидат наук, доцент / професор), зі значним досвідом викладання предмету та фундаментальними його знаннями;	адаптованість стилю викладання предмету;	привітність, відкритість, допитливість, прогресивність, ентузіазм;
Мовна майстерність викладача /викладання навчального предмету іноземною мовою	володіння іноземною мовою на рівні В2/ /С1/С2 відповідно до «Загальноприйнятих європейських стандартів володіння іноземними мовами»	повільний темп викладання навчальної дисципліни іноземною мовою, обов'язкове використання наочних засобів навчання у процесі викладання навчального предмету;	використання невербальних засобів комунікації (жести, міміка) у процесі викладання навчальної дисципліни;
Культурна обізнаність	знання специфічних особливостей того чи іншого народу, його історії, знаменних подій, видатних постатей тощо;	компаративний аналіз теоретичних та специфічних особливостей культури того чи іншого народу, їх спільні та відмінні риси;	організація тематичних заходів, присвячених визначним подіям, державним святам тієї країни, у ВНЗ, якої навчаються іноземні студенти, що допоможе їм усвідомити особливості культури того чи іншого народу;
Знання освітніх систем провідних країн ЄС та світу	знання сучасного стану та перспектив розвитку освіти у провідних країнах ЄС та у світі в цілому;		

Продовження табл.Н . 1

Використання сучасних технологій у процесі навчання	використання сучасних (медіа) технологій у процесі навчання;	налаштування студентів на сприйняття навчального матеріалу мультимедійними засобами навчання;	–
Стиль викладання навчальних дисциплін	знання методики викладання предмету, використання різних методів навчання на практичних заняттях та уміння сформувати колектив шляхом організації навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, їх культурних та національних стереотипів;	організація навчальних занять з позиції «проблемного навчання», тобто окреслення актуальної проблеми у тій чи іншій галузі та у процесі дискусії, диспутів, круглих столів, знаходження відповіді на поставлені запитання;	
Професійна компетентність викладача	вміння поєднати вузькоспеціалізовані, теоретичні знання предмету з практичним досвідом його використання у міжнародному контексті;	побудова навчального процесу з позиції його інтернаціональної інтерпретації, консультування з іноземними колегами щодо доцільності удосконалення навчальної програми та необхідності істотних змін;	гнучкість, лояльність, відкритість до змін траєкторії викладання навчальної дисципліни з урахуванням міжнародного прогресивного досвіду;
Особистісні якості викладача	наявність особистісного досвіду навчання, стажування, проходження практики за кордоном	уміння дипломатично вирішувати різноманітні конфліктні ситуації та працювати на активізацію процесу інтернаціоналізації у вищому навчальному закладі	активність, ініціативність, креативність, бажання подорожувати, навчатися, проходити стажування у ВНЗ закордоном

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [249; 252; 253].

ДОДАТОК П
Типологія труднощів іноземних студентів: порівняльна характеристика

Таблиця П. 1

Типологія викликів іноземним студентам відповідно до країни походження: порівняльна характеристика

Типологія труднощів іноземних студентів	Країни, що розвиваються	Промислово розвинені країни	Індуст-ріальні країни	Німецько-мовні країни
комунікація в німецькомовному суспільстві	87%	12%	15%	1%
фінансування освіти	76%	9%	18%	4%
налагодження кон-тактів з німецькими студентами	56%	25%	20%	–
встановлення кон-тактів з викладацько-професорським складом університету	62%	22%	24%	2%
отримання офіційного дозволу на роботу	64%	15%	11%	4%
адаптація до системи освіти в Німеччині	54%	28%	25%	1%
налагодження контактів з громадянами країни	45%	20%	11%	–
заповнення офіційних документів у посольстві країни, отримання візи, регістрація	36%	20%	19%	–

Примітки: 1) індустріальні країни світу /industrial countries/: Південно-Східна Азія (Індонезія, Гонконг, Сінгапур, Тайвань, Південна Корея, Філіппіни), Латинська Америка (Аргентина, Бразилія, Мексика, Малайзія, Таїланд, Індія), країни середземноморські члени ЄЕС (Іспанія, Португалія, Греція), середземноморські країни, що не входять до складу ЄЕС (Єгипет, Ізраїль, Туреччина, колишня Югославія), Кіпр, Туніс та Китай)); 2) країни з перехідною економікою або промислово розвинені країни світу /countries in transition/: США, Великобританія, Японія і країни члени ЄС; 3) країни, що розвиваються /developing countries/: Іран, Ірак, Кувейт, Саудівська Аравія, Венесуела, Катар, Лівія, Об'єднані Арабські Емірати, Алжир, Нігерія, Еквадор, Габон, Парагваї, Колумбії, Перу, Туніс, Йорданія, Шрі-Ланка та інші. (Міжнародний симпозіум, за сприяння ОЕСД (Париж, лютий 1989 р.).

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [21; 228; 231; 317].

ДОДАТОК Р
Німецька мова як механізм інтернаціоналіації університетської освіти в Німеччині

Таблиця Р .1

«Рівні володіння німецькою мовою за вимогами іспиту «ТестДаФ»: порівняльна характеристика зі «Загальноприйнятими європейськими стандартами володіння іноземними мовами»

Рівні володіння іноземною мовою за «Загальноприйнятими європейськими стандартами володіння іноземними мовами»	**Рівень знань німецької мови**				**Кількість академічних годин (UE) (UE = академічний час, 45 хвилин)**	**Відповідність «ТестДаф» та «DSH»**
	Читання	Аудіювання	Письмо	Говоріння		
	Рівні володіння німецькою мовою за вимогами іспиту «ТестДаФ» Рівень 5 (TDN 5)					
C2	загалом і в деталях розуміє складні за змістом і за мовою тексти на університетську тематику, а також наукові тексти універсальної тематики; вміє творчо працювати з текстом, що виражено в імпліцитній формі;	на слух загалом і в деталях розуміє складні за змістом і за вимовою повідомлення на теми, що пов'язані з університетським життям, а також наукові тексти універсальної тематики;	відповідно до норм сучасної німецької мови може продовжувати структуровані письмові тексти, наукової тематики;	вільно висловлюється в повсякденьних ситуаціях, а також у випадках, коли розмова стосується загальнонаукової проблематики (наприклад, у суспільно-політичних дискусіях);	200 UE	DSH 3

Продовження табл. Р. 1

Рівні володіння німецькою мовою за вимогами іспиту «ТестДаФ» Рівень 4 (TDN 4)						
С1	загалом і в деталях розуміє тексти, структура яких орієнтована на стандартні форми мовної поведінки, а також наукові тексти універсальної тематики;	на слух у загальних рисах розуміє основний зміст текстів, структура яких орієнтована на стандартні форми мовної поведінки, на теми, пов'язані з університетським життям, а також наукові тексти універсальної тематики.	відповідно до норм сучасної мови може продовжувати зв'язкові та й досить структуровані письмові тексти побутового характеру (другу), а також у наукової тематики (конспекти, тези); при цьому мовні помилки не впливають на розуміння змісту тексту;	вільно висловлюється у повсякденних ситуаціях, а також у ситуаціях, коли розмова стосується загальнонаукової проблематики; при цьому мовні помилки не повинні впливати на розуміння висловлювання.	320-520 UE	DSH 2
Рівні володіння німецькою мовою за вимогами іспиту «ТестДаФ» Рівень 3 (TDN 3)						
В2	загалом і в ключових деталях розуміє тексти, тематика яких, пов’язана з університетським життям, частково розуміє наукові тексти універсальної тематики.	на слух загалом і в ключових деталях розуміє тексти, тематика, яких пов'язана з університетської життям; фрагментарно розуміє наукові тексти універсальної тематики.	відповідно до норм сучасної німецької мови може продовжувати в цілому зрозумілі, спрощеної структури письмові тексти побутової та наукової тематики, при цьому мовні помилки впливати на розуміння змісту тексту.	висловлюється вільно в повсякденних ситуаціях, хоча має деякі проблеми з розумінням почутого, що ускладнюється із-за мовних помилок.		DSH 1

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [315; 357; 358].

ДОДАТОК С
«Інтернаціоналізовані навчальні програми університетів Німеччини»

Таблиця С. 1

«Інтернаціоналізовані навчальні програми університетів Німеччини зі спеціальностей економіка, правознавство, соціальні та гуманітарні науки для іноземних студентів, першого року навчання»

Назва університету	Назва навчального курсу	Поєднання навчальних дисциплін	Мова викладання	Електронна адреса
Економічні спеціальності				
Університет Гумбольда (м. Берлін)	Основи світової економіки	Економіка, світова економіка	німецька та англійська мови	www.masterprogram.de
Більфельдский університет (м. Більфельд), університет у місті Бонн	Інтернаціональні стратегії управління фінансовою установою	Основи менеджменту, стратегії управління фінансовими установами у провідних країнах світу	німецька та англійська мови	www.univ-paris.1.fr.html
Бранденбурзький університет прикладних наук, Бременський університет прикладних наук	Інноваційний менеджмент та сучасні технології	Основи менеджменту, світовий менеджмент	німецька (25–50%) та англійська мови	www.tim-master.de
Фрайбургський університет (м. Фрайбург), Гьоттінгенський університет (м. Гьоттінген), університет міста Констанц, Магдебурзький університет, Нюртінгенський університет (м. Нюртінген)	Інтернаціональна економіка	Світова економіка, політика та фінанси	німецька (75%) та англійська мови	www.tu-freiberg.de www.wiwi.uni-goettingen.de www.wiwi.uni-konstanz.de www.manec.ovgu.de www.ifmsc.hfwu.de
Фуртвангенський університет (м. Фуртванген)	Інтернаціональний маркетинг	Основи маркетингу, інтернаціональна економіка	німецька та англійська мови	www.hs-furtwangen.de
Університет міста Хайльбронн, Університет прикладних наук міста Колонне (м. Кьольн)	Інтернаціональний бізнес: секрети успіху	Основи бізнесу, міжнародний бізнес	німецька та англійська мови	www.hs-heilbronn.de/mitm www.fo4.fn-koeln.de

Продовження табл. С. 1

Університет прикладних наук у місті Майнц, університет міста Тюбінген	Інтеркультурний менеджмент	Основи менеджменту, інтеркультурний менеджмент	німецька (25-50%) та англійська мови	www.fh-mainz.de www.wiwi.uni-tuebingen.de
Мюнхенський університет прикладних наук	Інтернаціональна фармацевтична економіка	Економіка медичної галузі: регіональні та світові прояви	німецька (25-50%) та англійська мови	www.hm.edu
Марбургський університет (м. Марбург)	Економічні зміни в країнах арабського світу	Світова економіка, регіональна економіка Йорданії, Арабських Еміратів, тощо	німецька та англійська мови	www.uni-marburg.de
Університет прикладних наук міста Берлін, університет прикладних наук міста Есслінген, Фленсбургський університет	Інтернаціональний індустріальний (промисловий) менеджмент	Світова практика менеджменту на промислових підприємствах, охорона навколишнього середовища	німецька та англійська мови	www.iim.uni-flensburg.de www.graduate-school.de
Правові спеціальності				
Вільний університет Берліну, Дрезденський університет технологій	Міжнародне право	Правова система провідних країн Європи	німецька, англійська французька італійська мови	www.jura.fu-berlin.de www.eimoe.tu-dresden.de
Університет міста Бонн	Теорія держави і права у світовому контексті	Порівняльний аналіз різних правових груп Європи	Німецька (25-50%) та англійська мова	www.merni.de
Університет міста Дюссельдорф	Захист прав інтелектуальної власності в світі	Право інтелектуальної власності в світі	німецька та французькі мови	www.jura.uni-duesseldorf.de
Університет міста Фрайбург	Правова система провідних країн світу	Порівняльний аналіз правових систем в світі	німецька та англійська мови	www/jura.uni-freiburg.de
Університет міста Гіссен	Правова система Німеччини	Аналіз законодавчої бази країни	німецька мова	www.recht.uni-giessen.de
Університет міста Ганновер	Права та свободи дитини у різних країнах світу	Права та свободи дитини у різних країнах світу, «родина-дитина-суспільство»: шляхи взаємодії	німецька, англійська французька італійська мови	www.elpis.eu

Продовження табл. С. 1

Аугсбургський університет, Мюнстерський університет	Адміністративне, фінансове, господарське право в Європі	Компаративний аналіз адміністративного, фінансового та господарського право в Європі	німецька та англійська мови	www.miplc.de www.uni-muenster-mca.de
Гейдельбергський університет	Кримінальне право в світі	Кримінальне право в світі та шляхи боротьби з тероризмом	німецька, англійська французька італійська мови	www.fh-heidelberg.de
Педагогічні та соціальні спеціальності				
Університет міста Фрайбург	Тенденції розвитку системи вищої освіти в університетах Європи	Порівняльна педагогіка, історія педагогіки	німецька (25-50%) та англійська мова	www.globalo-studies.de
Університет міста Марбург	Проблеми збереження мира та запобігання війні	Психологія, релігія	німецька (25-50%) та англійська мова	www.uni-marburg.de
Університет Ляйпціга	Порівняльний аналіз освітніх систем в Європі	Порівняльна педагогіка, історія педагогіки	німецька (25-50%) та англійська мова	www.uni-leipzig.de
Штутгартський університет	Шкільна освіта: до питання її ефективності	Історія педагогіки, аналіз діяльності міжнародних освітніх організацій	німецька (25-50%) та англійська мова	www.uni-stuttgart.de
Університет міста Кассель	«Молодь та виклики сучасного суспільства»: проблема наркоманії, СНІДу	Психологія, фізіологія, соціологія	німецька (25-50%) та англійська мова	www.uni-kassel.de
Берлінський вільний університет (м. Берлін)	«Інтернаціональна освіта: сучасні орієнтири»	Педагогіка, психологія	німецька (25-50%) та англійська мова	www.uni-berlin.de
Єнський університет (м. Єна)	Світова історія: правдивість, об'єктивність, суперечливість подій	Світова історія, історія країн ЄС	німецька мова та англійська мови	www.uni-ena.de
Байреутський університет (м. Байрет)	Сучасні регілійні студії	Історія, релігія / німецька мова	німецька мова	www.uni-bayreut.de

Продовження табл. С. 1

Штутгартський університет (м. Штутгарт)	Філософія культури (німецько-французький аспект)	Філософія мови, світова культура	німецька, французька мова	www.stuttgart.de
	Протестантська теологія	Теологія		
Мюнхенський університет імені Людвіга-Максиміліана (м. Мюнхен)	Психологія першості в освіті та в бізнесі Нейрокогнітивна психологія	Основи психології Когнітивна психологія, медицина	німецька та англійська мови	www.paed.uni-münchen.de / www.psy.uni-münchen.de
Гуманітарні спеціальності				
Регенсбурзький університет (м. Регенсбург)	«Світова література»	Світова література, німецька класична література	німецька мова	
Бранденбурзький технічний університет (м. Коттбус)	«Цивілізація: сучасні виклики»	Всесвітня історія, екологія	німецька мова	www.tu-cottbus.de
Берлінський вільний університет (м. Берлін)	«Міжкультурна освіта: сучасні орієнтири»	Педагогіка, психологія	німецька мова	www.fu-berlin.de
Університет міста Пассау /Мюнхенський університет прикладних наук	«Інтеркультурна комунікація: проблеми та шляхи їх подолання»	Основи комунікації, діалектика	німецька мова	www.uni-passau.de / www.ifis-hm.de
Університет міста Пассау	«Інтеркультурна комунікація –бізнес»	Основи комунікації, психологія, соціологія та конфліктологія	німецька мова	www.uni-passau.de
Фрайбурзький університет (м. Фрайбург)	«Основи європейської лінгвістики»	Європейські мови, основи лінгвістики	німецька (75%) та англійська мови (25%)	www.anglistik.uni-freiburg.de
Університет міста Бонн (м. Бонн)	«Основи романо-германських мов: німецька – італійська мови; німецька-французька мови; німецька-латинська мови»	Основи німецької, італійської, французької, латинської мови	німецька мова (75 %) італійська, французька, латинська мови	www.deutsch-italienische-studien.de/ www.romanistik.uni-bonn.de
Гісенський університет	«Багатомовність Європи: слов'янські, балтійські, угорські мови»	Основи слов'янських, балтійських, угорських мов	німецька мова (75%), польська мови	www.uni-giessen.de

Продовження табл. С. 1

Більфельдський університ (м. Більфельд), Гісенський університет, (м. Гіссен) Гьотінгенський університет (м. Гьотінген), Єнський університет (м. Єна), Лейпцигський університет (м. Ляйпцін) Магдебурзький університет (м. Магдебург)	«Німецька мова як іноземна: інтеркультурні студії» «Німецька мова як іноземна: крізь призму арабського та турецького світу» «Німецька мова: історія створення, модуси її існування та функції»	Основи фонетика, граматика німецької мови	німецька мова (75 %), турецька мова	www.uni-bielefeld.de www.uni-giessen.de www.uni-goettingen.de
Дюссельдорфський університет (м. Дюссельдорф)	ЗМІ у світі: історія та сучасність	Журналістика, публіцистика, інтелектуальна власність в Європі	німецька (75%) та англійська мови (25%)	www.phil-fak.uni-duesseldorf.de
Гамбургський університет (м. Гамбург)	Журналістика, ЗМІ в контексті глобалізації: європейські перспективи		німецька (75%) та англійська мови (25%)	www.journalism.com

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [82; 104; 123; 125; 129; 148; 150; 153;156; 218; 234; 235; 236; 238; 241; 242].

ДОДАТОК Т

Таблиця Т. 1

Елітні університети Німеччини

Назва вищого навчального закладу	Елітні університети Німеччини				
	Рік заснування	**Кількість професорів**	**Кількість факультетів**	**Кількість студентів**	**Кількість нобелівських лауреатів**
Університет ім. Людвіга Максиміліана	1472 р.	700 осіб	18	42 000 тис. чол.	13 осіб
Технічний університет Мюнхена	1868 р.	400 осіб	12	21 000 тис. чол.	12 осіб
Університет Констанца	1966 р.	174 осіб	13	10 000 тис чол.	10 осіб
Університет Фрайбурга	1457 р.	500 осіб	11	20 000 тис. чол.	15 осіб
Університет Карлсрує	1825 р.	277 осіб	11	18 000 тис. чол.	11 осіб
Університет Гейдельберга	1386 р.	380 осіб	13	26 000 тис. чол.	12 осіб
Університет Геттінгена	1737 р.	400 осіб	13	24 000 тис. чол.	10 осіб
Вільний університет Берліна	1946 р.	400 осіб	12	34 000 тис. чол.	12 осіб
Вища технічна школа Ахена	1863 р.	436 осіб	10	30 000 тис. чол.	9 осіб

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [103; 202].

ДОДАТОК У
Інноваційна транскордонна діяльність – «Університет Великого Регіону»

Таблиця У. 1

Інноваційна транскордонна організація науково-дослідницької діяльності: «Університет Великого Регіону» «URG»

«Університет Великого регіону»		
Організаційна структура «URG»	**Транскордонне співробітництво: університети-партнери**	**Спільні завдання ВНЗ**
Modul 1 (управління)	університет землі Сар (Німеччина) / університет Льєж (Бельгія)	забезпечення маркетингової діяльності ВНЗ; розроблення Інтернет-порталу університету трьома мовами (англійською, німецькою, французькою); забезпечення координації в роботі ВНЗ; здійснення контролю за роботою усіх підрозділів ВНЗ та об'єктивна оцінка результатів його діяльності
Modul 2 (академічна мобільність)	університет Люксембурга / університет Поля Верлана, Мец (Франція)	взаємовизнання та зарахування іспитів; розроблення та введення єдиних інтернаціоналізованих навчальних програм та спільного Додатку до диплома; введення єдиного студентського квитка та пільгового квитка на транспорт; забезпечення доступу до інфраструктури ВНЗ (їдальні, бібліотеки тощо)
Modul 3 (освіта)	університет Поля Верлана, Мец (Франція) / університет землі Сар (Німеччина)	презентація навчальних програм, курсів, розроблених проектною групою ВНЗ; розроблення спільних інтернаціоналізованих навчальних програм та транскордонних курсів; створення віртуальної мережі бібліотек
Modul 4 (дослідження)	університет Нансі (Франція) та університет Люксембурга	створення загальної науково-дослідницької мережі перспективних проектів; розроблення транскордонного проекту щодо створення спільних аспірантських та докторських студій;
Modul 5 (співпраця	університет Льєж (Бельгія) / університет Поля Верлана, Мец (Франція)	налагодження співпраці з іншими ВНЗ Європи; інформаційна презентація результатів діяльності цього університет-ту

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [380; 381].

ДОДАТОК Ф
Перспективні стратегії інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині

Таблиця Ф. 1

Приклади перспективних стратегії інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині

Країна	Критерії класифікації стратегій ІУО в Німеччині	Назва перспективної стратегії ІУО	Сутність перспективної стратегії ІУО
Німеччина	«мовна та культурна різноманітність»	*німецькомовна стратегія*	збереження німецької мови як основної мови викладання навчальних дисциплін в університетах, що передбачає розроблення інтернаціоналізованих навчальних програм для іноземних студентів із німецькою мовою викладання та організацію курсів з її опанування);
		білінгвальна стратегія	викладання навчальних дисциплін в університетах двома мовами;
		мультилінгвальна стратегія	застосування у навчальному процесі кількох іноземних мов;
		інтеркультурна стратегія	розроблення та впровадження курсів з вивчення культури різних народів, викладання яких здійснюється іноземними мовами;
	«характер міжнародних зв'язків»	*стратегія глобального партнерства*	налагодження співробітництва з партнерськими університетами на різних континентах);
		стратегія сусідського партнерства	встановлення контактів з партнерськими університетами ближнього зарубіжжя;
		транскордонна стратегія	викладання навчальних дисциплін трьома мовами – німецькою, французькою та англійською – іноземними професорами в межах транскордонного проекту «Університет Великого регіону»;

Продовження табл. Ф. 1

	«пріоритетний вибір університету»	*проектно-дослідницька стратегія*	розширення спектру міжнародних / науково-практичних і наукових конференцій та розроблення інтернаціональних науково-дослідних проектів, що передбачає тісне співробітництво дослідників з університетів німецькомовних країн);
		конкурсно-оцінювальна стратегія	(організація наукових конкурсів з метою визначення елітних університетів німецькомовних країни, які б у майбутньому були конкурентоспроможними в різних галузях знань);
		атракторна стратегія	(створення при університетах атракційних навчальних центрів, лабораторій, науково-дослідних та інформаційних центрів, які створюють оптимальні умови для проведення досліджень молодими науковцями-іноземцями, тим самим привертаючи увагу абітурієнтів з далекого зарубіжжя високою якістю університетської освіти в німецькомовних країнах).

Таблицю складено автором як результат наукового дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX-XX ст.) : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Абашкіна Неллі Володимирівна – К., 1998. – 400 с.
2. Авшенюк Н. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору / Н. Авшенюк // Науковий вісник Чернівецького університету : [зб. наук. пр.]. – 2009. – Вип. 468. – С. 3 – 11.
3. Андрущенко В. Академічна мобільність: проблема реалізації в Україні і в світі // В. Андрущенко, В. Молодиченко // Вища освіта України. – 2010. – № 1. – С. 34 – 42.
4. Бацевич Ф. С. Філософія мови: Історія лінгвофілоофських учень : Підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : ВЦ «Академія», 2008. – 240 с.
5. Бибик С. П. Словник іншомовних слів: Тлумачення, словотворення та слововживання: близько 35 000 слів і словосполучень / С. П. Бибик, Г. М. Сюта [С.Я. Єрмоленко (ред.)]. – Х. : Фоліо, 2006. – 623 с.
6. Вакарчук І. О. Структурні варіанти стандартів вищої освіти в контексті Болонського процесу / І. О. Вакарчук // Моделі гармонізації національних і міжнародних стандартів освіти у контексті Болонського процесу. – Л., 2007. – С. 131 – 139.
7. Вауліна О. С. Академічна мобільність як складова Болонського процесу / О. С. Вауліна, А. Е. Умєрова // Вища освіта України. – Додаток 4, том I (19) «Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі». – 2010. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 61 – 66.
8. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : ВФТ «Перун», 2001. – 1440 с.
9. Верхогляд О. Проблеми міжнародної співпраці у сфері вищої освіти: контроль за якістю освіти. Національний і міжнародний аспекти / О. Верхогляд, Ю. Романовська, О. Романовський // Вища школа. – 2010. – № 1. – С. 15 – 23.
10. Відякіна М. М. Трансформація міграційної політики західної Європи в умовах розширення ЄС: дис. … канд. економ. наук : 08.00.02 / Марія Миколаївна Відякіна. – Київ, 2009. – 232 с.
11. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти / В. Вікторов // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 54 – 58.

12. Ганіткевич Я. Автономія і самоврядування університетів: Європа та Україна / Я. Ганіткевич // Проблеми інтеграції науково-освітнього потенціалу в державотворчому процесі. Збірник наукових праць. – Вип. 2. – Тернопіль-Севастополь-Суми, 2004. – С. 67 – 74.

13. Год Б. В. Виховання в епоху європейського Відродження (середина XIV – початок XVII століття) [монографія] / Б. В. Год. – Полтава : АСМІ, 2004. – 464 с.

14. Год Б. В. Німецький університет як суб'єкт інтернаціоналізації: ретроспективний аналіз / Б. В. Год // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2011. – № 2(12). – С.134 – 141.

15. Гонта О. І.. Академічна мобільність як складова європейського протору вищої освіти / О. І. Гонта, І. С. Каленюк // Вища освіта України. – Додаток 4, том І (19) «Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі». – 2010. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 135 – 142.

16. Горський В. Ідея університету: неочевидні очевидці / В. Горський // Часопис «Дух і літера». – 2002. – № 3. – С.4 – 18.

17. Гофрон А. Філософські засади сучасних європейських освітніх концепцій: автореф. дис. … д-ра філос. наук: 09.00.10. Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 47 с.

18. Грицькова Н. В. Професійна мобільність фахівця: сутність та структура / Н. В. Грицькова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка – № 12(199), 2010. – С. 25 – 32.

19. Гоффманн Р. Інтернаціоналізація німецьких вузів / Р. Гоффманн // Deutschland. – 2008. – № 6. – С. 22 – 28.

20. Ельбрехт О. До питання реалізації і перспектив сучасної освіти / О. Ельтбрехт // Освіта і управління. – 2005. – Т.8. – № 2. – С. 24 – 32.

21. Єрмоленко С. Я. Українська мова. Тлумачний словник лінгвістичних термінів / [за ред. С. Я. Єрмоленко] / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бибик, О. Т. Тодор – К : Либідь, 2001. – 786 с.

22. Жовківська Г. А. Реформа закону про громадянство в Німеччині – крок до лібералізації політики щодо іноземців / Г. А. Жовківська // Держава і право. – 2008. – № 46. – С. 112 – 118.

23. Журавьова О. І. Проблеми стандартизації наукових ступенів та вчених знань у сучасній вищій освіті / О. І. Журавьова, М. В. Сідак // «Наука. Релігія. Суспільство», 2008. – № 4. – С 187 – 192.

24. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання . – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

25. Загородній А. Європейська система забезпечення якості вищої освіти / А. Загородній // Вища школа. – 2006. – № 4. – С. 15 – 22.

26. Закон України «Про вищу освіту» № 2984–III, із змінами від 19 січня 2010 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: // www.mon.ua

27. Зубрицька М. Ідея університету: Антологія / М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська [відп. ред. М. Зубрицька]. – Львів: Літопис, 2002. – 304 с.

28. Зубрицька М. Філософський дискурс ідеї університету: в складних лабіринтах пошуку істини / М. Зубрицька // Філософська думка, 2003. – № 3. – С. 40 – 55.

29. Каленюк І. С. Академічна мобільність як складова європейського простору вищої освіти / І. С. Каленюк, О. І. Гонта // Вища освіта України. – Додаток 4, том І (19) «Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі». – 2010. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 135 – 142.

30. Калінічева Г. І. Академічна мобільність як складова європейського простору вищої освіти / Г. І. Калінічева // Вища освіта України. – Додаток 4, том І (19) «Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі». – 2010. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 143 – 154.

31. Калінічева Г. І. Імплементація європейської системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: досвід і перспективи / Г. І. Калінічева // Науковий вісник Чернівецького університету. Збірник наукових праць. – 2009. – № 2. – С. 66 – 70.

32. Кисіль М. В. Оцінка якості вищої освіти / М. В. Кисіль // Вища школа України. – 2005. – № 4(14). – С. 82 – 87.

33. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.

34. Кліщ Г. Особливості упровадження Болонського процесу у вищих навчальних закладах Австрії / Г. Кліщ // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2009. – № 16-17. – С. 126 – 128.

35. Ковнір О. І. Стан та перспективи навчання українською мовою у вищій школі України / О. І. Ковнір // Наукові праці. Держав-

не управління. Політологія. – Том 130. – Випуск 117, 2010. – С. 86 – 89.

36. Козак Н. В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII — кінець XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2000. – 211 с.

37. Козак Ю. Г. Міжнародна економіка / Ю. Г. Козак, Д. Г. Лук'яненко, Ю. В. Макогон : навч. посіб. – Вид. 2-ге, перероб. та доп. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 672 с.

38. Козієвська О. І. Забезпечення академічної мобільності в Україні: нормативно-правовий аспект / О. І. Козієвська // Вища освіта України. – Додаток 4, том І (19) «Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі». – 2010. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 191 – 201.

39. Кондратьєв Я. Ю. Основи міграціезнавства / Я. Ю. Кондратьєв, Ю. І. Римаренко, В. І. Олефір, Д. Колесов : навч.-метод. посіб. – К. : Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького НАН України, 2000 – 414 с.

40. Костенко І. В. Наукова титулатура: від Болонського університету до Болонського процесу / І. В. Костенко // Часопис університету права, 2008. – № 4. – С. 35 – 41.

41. Костюк Л. Міграція як глобальний виклик Європейському Союзу / Л. Костюк // Україна – Європа – Світ. – 2008. – № 2. – С. 58 – 62.

42. Кремень В. Г. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / М. Ф. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин [за ред. В.Г. Кременя]. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 382 с.

43. Кудін А. Реалізація в Україні принципів і завдань Болонського процесу: забезпечення мобільності громадян з можливістю їх працевлаштування / А. Кудін // Вища школа. – 2006. – № 5-6. – С. 27 – 35.

44. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 108 – 116.

45. Ляхович К. Модель Гумбольдта: университеты – центры эталонного знания (опыт воплощения идеала) / К. Ляхович // Вестник высше школы: Alma mater. – М., 1994. – № 2. – С. 3 – 9.

46. Марга А. Взаємодія між університетами у Центральній та Південно-Східній Європі / А. Марга // Вища школа. – 2003. – № 2-3. – С. 91 – 96.

47. Масенко Л. Мова і суспільство. Постколоніальний вимір / Л. Масенко – К. : Видавничий дім «КМ Академія», 2004. – 162 с.

48. Матвієнко О. В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз: дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Матвієнко Ольга Василівна. – К., 2005. – 494 с.

49. Махиня Н. В. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина XX – початок XXI ст.) : автор. … дис. 13.00.01. / Н. В. Махиня. – Кіровоград : КДПУ ім. Володимира Винниченка, 2009. – 20 с.

50. Мацнєва Є А. Мовне регулювання у поліетнічному суспільстві / Є. А. Мацнєва // «Наука. Релігія. Суспільство», 2010. – № 2. – С. 100 – 106.

51. Мєщанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : автор. … дис. 13.00.04. / О. П. Мєщанінов. – Київ : ІПППО АПНУ України, 2005. – 50 с.

52. Мінаков М. Криза ідентичності університету / М. Мінаков // Філософська думка, 2004. – № 4. – С. 55 – 90.

53. Мосьондз С. О. Адміністративно-правові основи державної міграційної політики в Україні / С. О. Мосьондз : навч. посіб. / Університет економіки і права «КРОК». – К. : Магістр-XXI сторіччя, 2005. – 208 с.

54. Нагорна Л. Політична мова і мова політики / Л. Нагорна – К. : Світогляд, 2005. – 315 с.

55. Наказ МОН № 612 від 13.07.2007 «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: // www.kneu.dp.ua

56. Наказ МОН від 16.10.2009 року N943 «Про запровадження у вищих навчальних закладах Європейської кредитно-трансферної системи» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:// www.kneu.dp.ua

57. Національна доктрина розвитку освіти / Освіта. Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик, 2002. – № 26 (4984). – С. 2 – 4.

58. Нікітіна М. Г. Світове господарство і міжнародні економічні відносини: просторові аспекти розвитку / М. Г. Нікітіна : Навч. посіб. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 114 с.

59. Ніколаєвський В. М. Інтелектуальна міграція: причини, наслідки, виклики / В. М. Ніколаєвський, В. В. Омельченко // Вісник ХНУ ім. В.Н.Каразіна. «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – 2006. – № 723. – С.140 – 147.

60. Овчарук О. Тенденції та підходи до порівняльних досліджень у галузі освіти / О. Овчарук // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 19 – 20.

61. Одерій С. ЮНЕСКО та оновлення підходів до забезпечення якості вищої освіти / С. Одерій // Рідна школа. – 2006. – № 10. – С. 5 – 7.

62. Павлюк С. В. Модернізація освітньої системи в Східних землях Німеччини (1945 – 2007 рр.) : автор. … дис. 13.00.01. / С. В. Павлюк. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. – 16 с.

63. Панов М. І. Вища освіта. Нормативно-правові акти про організацію освіти у вищих навчальних закладах ІІІ – ІV рівнів акредитації : У 2-кн. / М. І. Панов, Ю. П. Битяк, Г. С. Гончарова. – Х. : Право, 2006. – 688 с.

64. Першукова О. О. Роль і місце сучасного європейського вчителя у процесі реалізації світоглядного потенціалу змісту навчання іноземної мови / О. О. Першукова // Гуманітарні науки. – Науково-практичний журнал. – 2009. – № 2. – С.60 – 67.

65. Петрова Я. В. Соціальні механізми інтелектуальної міграції : автореф. дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.04 / Я. В. Петрова; Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х., 2008. – 20 с.

66. План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http //www.mon..ua

67. Поберезська Г. Г. Тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Поберезська Ганна Григорієвна. – К., 2005. – 214 с.

68. Позняк О. В. Проблеми міграції та міграційної політики в Україні на сучасному етапі / О. В. Позняк // Зайнятість та ринок праці. – 2001. – Вип. 15. – С. 65 – 72.

69. Положення про стажування аспірантів, докторантів, наукових і науково-педагогічних працівників віком до 35 років у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах в Україні та за кордоном / Вища школа. – 2010. – № 1. – Документи. – С. 92 – 94.

70. Постанова Кабінету міністрів України № 1312 від 31.12.2005 «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» [Електронний ресурс] – Режим доступу: http //www.kmu.gov.ua/

71. Празьке комюніке міністрів вищої освіти європейських країн (травень 2001 р.) // Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С.

Журавський, М. З. Згуровський. – Київ : «Політехніка», 2003. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // www.mon.gov.ua

72. Проект Закону «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту». – 119 с.

73. Пуригіна О. Г. Міжнародна міграція / О. Г. Пуригіна, С. Е.Сардак : навч. посіб. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 312 с.

74. Пуховська Л. Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів / Л. Пуховська // Порівняльно-педагогічні студії, 2009. – № 1. – С. 63 – 70.

75. Рекомендації № R (95) 8 Комітету Міністрів ради Європи з академічної мобільності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.lexed.ru/mpravo/razdel4/?doc14.html

76. Садлак Я. Рейтинги проти сірятини у вищій освіті. Очікування й реальність статусу університету світового рівня та практика визначення рейтингів / Я. Садлак // Дзеркало тижня / Влада. –№ 11 (640), 2007. – С. 15 – 17.

77. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань: Препринт. / А. А. Сбруєва : Препринт. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2008. – 80 с.

78. Сбруєва А. А. Інтернаціоналізація вищої освіти: сутність поняття та системні зміни парадигми / А. А. Сбруєва // Педагогічні науки. – 2002. – № 3. – С. 255 – 262.

79. Секундант М. «Paedagogia Mathematica» Versus «Topica Universalis» (реформа освіти в контексті філософії XV – XVII сторіч) / М. Секундант // Філософська думка, 2008. – № 5. – С. 52 – 63.

80. Сєбкова Х. Акредитація і забезпечення якості вищої освіти в Європі / Х. Сєбкова // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 77 – 83.

81. Симич М. С. Ідея університету і національна держава / М. С. Симич // Філософська думка, 2004. – № 4. – С. 107 – 111.

82. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. – Вид. друге, випр. і доп. – К. : УРЕ, 1985. – 968 с.

83. Солощенко В. М. Іншомовна компетентність як засіб підвищення конкурентоспроможності та мобільності сучасного фахівця / В. М. Солощенко // Педагогічні науки : зб. наук. пр. / ред. кол. : А. А. Сбруєва (голов. ред.) [та ін.] – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2008. – Ч.3. – С. 426 – 435.

84. Солощенко В. М. Особливості мовної політики в контексті освітньої інтеграції / В. М. Солощенко // Педагогічні науки: зб.

наук. пр. / ред. кол. : А. А. Сбруєва (голов. ред.) [та ін.] – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2009.– Ч.2. – С.298 – 305.

85. Солощенко В. М. Особливості присудження наукових ступенів у Європі: ретроспективний аналіз / В. М. Солощенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал / ред. кол. : А. А. Сбруєва (голов. ред.) [та ін.] – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2009.– № 2. – С.106 – 116.

86. Солощенко В. М. Інтернаціоналізація університетської освіти в німецькомовних країнах засобами діяльності національних служб академічних обмінів / В. М. Солощенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал / ред. кол. : А. А. Сбруєва (голов. ред.) [та ін.] – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010.– № 3 (5). – С.108 – 121.

87. Солощенко В. М. Зміна вектору імміграційної політики німецькомовних країн у контексті інтернаціоналізації університетської освіти / В. М. Солощенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал / ред. кол. : А. А. Сбруєва (голов. ред.) [та ін.] – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010. – № 4 (6). – С.111 – 123.

88. Солощенко В. М. Витоки інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах / В. М. Солощенко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: педагогіка і психологія. – Зб. статей : Ялта : РВНЗ КГУ, 2010. – Вип. 25. – Ч.1. – С. 180 – 187.

89. Солощенко В. М. Особливості запровадження системи оцінки якості діяльності вишів Німеччини / В. М. Солощенко // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Науковий журнал : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2010. – Вип. 52. – С. 185 – 190.

90. Солощенко В. М. Інтернаціоналізація університетської освіти в Німеччині: стипендійні програми DAAD для митців України / В. М. Солощенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал / ред. кол. : А. А. Сбруєва (голов. ред.) [та ін.] – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010.– № 7(9). – С.105 – 112.

91. Солощенко В. М. Причини інституційної кризи в німецьких дослідницьких університетах / В. М. Солощенко // Інноваційний розвиток за умов крос-культурних взаємодій / Матеріали ІІ міжнародної конференції (27 – 30 квітня 2009 р., м. Суми) / Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Суми : РВВ СОІППО, у 3 т. – Т.3 (ч. 2), 2009. – С. 24 – 25.

92. Солощенко В. М. Стратегії інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах Європи / В. М. Солощенко // Інноваційні технології в освіті / Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (20 –22 вересня 2010 р., м. Ялта). – Ялта : РВНЗ КГУ, 2010. – С. 366 – 368.

93. Солощенко В. М. Інтерпретація поняття «інтернаціоналізація навчальних програм» у сучасній теорії освіти Німеччини, США та Канади / В. М. Солощенко // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (20 – 21 квітня 2011 р., м. Суми) / Соціалізація особистості: культура, освітня політика, технології формування. – Суми : Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2011. – С. 50 – 52.

94. Солощенко В. М. Академічна мобільність як запорука успішної інтернаціоналізації університетської освіти сучасної Європи / В. М. Солощенко // Наукові пошуку: Збірник наукових праць молодих учених, присвячений 85-ти річчю Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2009. – С. 106 – 111.

95. Солощенко В. М. Особливості новаторської педагогіки в Німеччині (XIX – XX столітті) / В. М. Солощенко // Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 17–18 березня 2009 р. / ред. кол. : В. Ф. Живодьор (гол. ред.) [та ін.]. – Суми : РВВ СОІППО, 2009. – С. 57 – 58.

96. Солощенко В. М. Причини впровадження змін у імміграційній політиці Німеччини в контексті інтернаціоналізації / В. М. Солощенко // Актуальні питання сучасної науки і права / Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (24 квітня 2010 р., м. Суми) / Сумська філія Харківського національного університету внутрішніх справ. – Суми : Університетська книга, 2010. – С. 481 – 484.

97. Солощенко В. М. Міжнародні освітні програми Європи / В. М. Солощенко // Інноваційний розвиток за умов кроскультурних взаємодій : матеріали III міжнародної наукової конференції, 26–29 квітня 2010 р. : т.II. / ред. кол. : В. Ф. Живодьор (гол. ред.) [та ін.]. – Суми : СОІППО, 2010 – № 4. – С. 308 – 312.

98. Солощенко В. М. Нова динаміка вищої освіти німецькомовних країн (соціальний вимір) / В. М. Солощенко // Педагогіка вищої школи у XXI столітті: сучасний стан і перспективи розвитку : мате-

ріали міжнародної науково-практичної конференції (21 травня 2010 р.). – Частина І / за заг. ред. Л. М. Голубченко, О. С. Цокур. – Одеса : ВМВ, 2010. – С. 24 – 25.

99. Солощенко В. М. Причини становлення спільної імміграційної політики ЄС: позиція німецькомовних країн / В. М. Солощенко // Державо і право: проблеми становлення і стратегія розвитку / Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (21 – 22 травня, 2011 р., м. Суми) / Сумська філія Харківського національного університету внутрішніх справ. – Суми : Університетська книга, 2011. – С. 677 – 679.

100. Солощенко В. М. Інтернаціоналізація університетської освіти в Німеччині (на прикладі міжнародних освітніх програм DAAD та мовних курсів Гете-Інституту для юристів України) / В. М. Солощенко / Актуальні питання сучасної науки і права / Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (16 квітня 2011 р., м. Суми) / Сумська філія Харківського національного університету внутрішніх справ. – Суми : Університетська книга, 2011. – С. 382 – 385.

101. Солощенко В. М. Інтернаціоналізація університетської освіти в Німеччині в контексті євроінтеграції: стипендійні програми DAAD для митців України / В. М. Солощенко // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: теоретичні та методичні засади розвитку : матеріали ІІ міжнародної наукової конференції, 28–30 вересня 2010 р. / ред. кол. : Г. Ю. Ніколаї (гол. ред.) [та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010. – С. 170 – 171.

102. Солощенко В. М. Німецькомовний вимір інтернаціоналізації університетської освіти / В. М. Солощенко // Молода наука Волині: пріоритетни та перспективи досліджень: V міжнародна науково-практична конференція студентів і аспірантів, 10–11 травня 2011 р. / ред. кол. : І. Я. Коцан (главн. ред.). – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – С. 238 – 240.

103. Солощенко В. М. Реформування організаційної структури університетської освіти в Німеччині у контексті Болонського процессу / В. М. Солощенко // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя / [за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 1. – С. 159 – 162.

104. Солощенко В. М. Полікультурна освіта в німецькомовних країнах світу / В. М. Солощенко // Фінансова політика в контексті глобальних перетворень суспільного розвитку : матеріали міжна-

родної науково-практичної конференції, 23 березня 2011 р. / ред. кол. : О. Б. Готра (голов. ред.) [та ін.]. – Ірпінь : НУДПСУ, 2011. – С. 569 – 571.

105. Сташевська І. О. Розвиток музичної педагогіки в Німеччині (ХХ століття) : автор. … дис. 13.00.01. / І. О. Сташевська. – Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2011. – 40 с.

106. Створення Європейського простору вищої освіти. Комюніке конференції міністрів вищої освіти. Берлін, 19 вересня 2003 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // www.ond.vlaanderen.be/berli Communique 1.

107. Стріха М. І. Мовна політика і мовне законодавство України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // www.vesna.org.ua

108. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.

109. Сушенцева Л. Л. Професійна мобільність випускника ПТНЗ як вимога сьогодення / Л. Л. Сушенцева // Професійно-технічна освіта, 2010. – № 3. – С. 46 – 48.

110. Тодор О. Мовна політика в Європі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // www.vesna.org.ua

111. Турчин А. І. Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині: дис. … канд.. пед. наук : 13.00.04 / Турчин Андрій Іванович. – Тернопіль, 2003. – 221 с.

112. Указ Президента України № 244 від 20.03.2008 «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» [Електронний ресурс] – Режим доступу: http: //www.president.gov.ua/documents/7618.html

113. Яблонський В. До історії наукових ступенів та вчених знань / В. Яблонський // Освіта і управління, 2007. – Т 10. – № 3-4. – С. 35 – 43.

114. A new start for the Lisbon Strategy. Communication to the Spring European Council: Working together for growth and jobs. Communication from President Barroso in agreement with Vice-President Verheugen, 2005. – 27 p.

115. A new strategic framework for multilingualism. Communication from the Commission to the Council, to the European Parliament, to the Economic and Social Committee and to the Committee of the Regions, COM 596 final, (22.11.2005), 2005.– 37 p.

116. Achterhold G. Die Exzellenz-Universität. Eine Reportage über die Ludwig-Maximilians-Universität München / G. Achterhold, J. Greune // Deutschland, 2008. – № 1. – S. 12 – 17.

117. Aktionsprogramm „Ausländische Studierende gewinnen – fördern – begleiten“ auf der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache (2 Juni. 2000), DAAD, 2000. – Dortmund. – 56 s.

118. Alesi B. «Mobilität und Kooperation als Instrumente europäischer Bildungspolitik. Wirkungsdimensionen von SOKRATES II in der Erwachsenen- und Hochschulbildung». Konjunkturen und Krisen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa / Alesi Bettina; Ute Lanzendorf Ute // Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, 2005. – №. 14. – H. 2. – S. 136 – 153.

119. Altbach P. The Perils of Internationalizing Higher Education: An Asian Perspective / P. Altbach // International Higher Education, 1999. – № 2. – 34 p.

120. Ammon U. A. Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen / Ulrich Ammon / Walte de Gruyter, 2008. – Berlin. – S. 1 – 47.

121. Ammon U. Verdrängtes Deutsch: Englisch siegt als internationale Wissenschaftssprache – aber Deutschlernen lohnt sich doch / Ulrich Ammon, 2000. – DAAD Letter. – № 1. – 18 s.

122. Andre S. An agenda for a growing Europe – making the EU Economic System Deliver / S. Andre // July 2003. – 36 p.

123. Australian Vice-Chancellors' Committee (AVCC). Code of Ethical Practice in the Provision of Education to International Students by Australian Universities, 1988. – Canberra : AVCC. – 64 p.

124. Back K. Internationalisation and Higher Education: Goals and Strategies / Ken Back, Dorothy Davis, Alan Olsen // IDP Education Australia [Higher Education Division, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs. Evaluation and Investigations Program 96/15]. – Canberra, 2005. – P. 3 – 28.

125. Badelt C. Hochschulgang Österreich / Christoph Badelt, Wolfhard Wegscheider, Heribert Wulz // Lezkam Verlag, 2007. – 128 s.

126. Baker D. P. The Institutional Crisis of the German Research University / David P. Baker, Gero Lenhardt / Higher Educational Policy, 2008. – № 21. – S. 49 – 64.

127. Barblan A. University Responsibility for European Cooperation and Mobility / Andris Barblan, Ulrich Teichler (CRE Doc 4), 1998. – Geneva : CRE. – 42 p.

128. Barblan A. Emerging European Policy Profiles of Higher Education Institutions: A Project of the Association of European Universities / Andris Barblan, Barbara Kehm, Sybille Reichert, Ulrich Teichler // Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. – Kassel, 2006. – S. 12 – 135.

129. Barblan A. Implementing European Policies in Higher Education Institutions: A Project of the Association of European Universities / Andris Barblan, Sybille Reichert, Ulrich Teichler, Marina Schotte-Kmoch // Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. – Kassel, 2008. – S. 93 – 106.

130. Barblan A. The Challenge of Globality in European Inter-University Cooperation / Andris Barblan // European Universities, World Partners – Universites d'Europe, Partenaires du Monde. (CRE–action 115). Geneva: CRE, 1999. – P. 101 – 110.

131. Barcelona European Councel. – [Electronic resource]. – URL : http: // www.consilium.europa.eu

132. Barnett R. Realizing the University in an Age of Supercomplexity / Ronald Barnett // The Society for Research into Higher Education (SRHE) & Open UP, 2000. – Buckingham. – 34 p.

133. Bäurle I. Internationalisierung als Prozeßphänomen: Konzepte – Besonderheiten – Handhabung / Iris Bäurle // Management International Review, 2006. – Wiesbaden : Gabler. – 67 s.

134. Beck U. Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung / Ulrich Beck, 1998. – Frankfurt: Suhrkamp. – 25 s.

135. Berchem T. Evaluation von Studiengängen des Demonstrationsprogramms “International ausgerichtete Studiengänge“ – gefördert vom bmb+f – Abschlussbericht (DAAD) / Theodor Berchem, Klaus Landfried, 2001. – Bonn : DAAD. – S. 15 – 27.

136. Bergen Communiqué: Realizing the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Berlin, 19 September 2003. [Electronic resource]. – URL : http:// www.bologna-bergen2003.no

137. Berning E. Ausgewuhlte Ergebnisse der Untersuchung „Promovieren in Bayern“. Presentation auf der IHF-Tagung „Das

Promotionswesen im Umbruch“ am 13. Juli 2004 / E. Berning, S. Falk. – Munchen, Vortrag. – S. 1 – 42.

138. Bildung in Deutschland, 2010 [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.bmbf.de

139. BLK. Globalisierung des Bildungsmarktes durch Neue Medien – Auswirkungen auf die Hochschulen / Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung // Dokumentation des Bildungspolitischen Gesprächs der BLK vom 1. Oktober 1999. [Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 81.]. – Bonn, 2000. – 37 s.

140. Blok P. Policy and Policy Implementation in Internationalisation of Higher Education / Peter Blok // European Association for International Education (EAIE Occasional Paper 8). – Amsterdam, 1995. – P. 15 – 16.

141. Blumenthal P. Academic Mobility in a Changing World: Regional and Global Trends / Peggy Blumenthal, Craufurd Goodwin, Alan Smith, Ulrich Teichler // Higher Education Policy, Series 29., 1996. – London : Jessica Kingsley. – P. 22 – 43.

142. Bode C. Deutsche und europäische Förderprogramme/ Christian Bode, Siegbert Wuttig / DAAD. Studieren in Europa mit ERASMUS: Zehn Jahre Bildungsprogramm der Europäischen Union 1987 – 1997, 1997. – Bonn : DAAD. – S. 14 – 24.

143. Bollbeck G. Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters / G. Bollbeck, 1994. – Frankfurt am Main. – 56 s.

144. Bologna Ministerial Anniversary Conference Hungary-Austria 2010. [Electronic resource]. – URL :

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwi is / bologna/

145. Bologna Process, Template for National Report (Luxembourg) 2004-2005; 2005-2007; 2007-2009. [Electronic resource]. – URL : http: //www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/

146. Bömer M. Im internationalen Wettbewerb um die besten Köpfe / M. Bömer // Deutschland, 2009. – № 2.– S. 18 – 21.

147. Botschaft zum Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG) (vom 29. Mai 2009), 2009. – S. 4562 – 4697. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.admin.ch

148. Bracht O. The Professional Value of ERASMUS Mobility. Final Report. Presented to the European Commission / Oliver Bracht;

Constanze Engel, Janson Kerstin, Over Albert; Harald Schomburg, Ulrich Teichler // Education and Culture, 2005. [Electronic resource]. – URL : http://www.ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus

149. Bracht O. The Professional Value of ERASMUS Mobility / Oliver Bracht, Constanze Engel, Janson Kerstin // Projektkonzept. Rektorenkonferenz der Schweizer Universität (27.02.2006). – 7 s. – [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.crus.ch

150. Brandenburg U. Wie misst man Internationalität und Internationalisierung von Hochschulen? Indicatoren- und Kennzahlenbildung / Uwe Brandenburg, Gero Federkeit, Harald Ermel, Stephan Fuchs, Martin Groos, Andrea Menn, 2011. – Arbeitspapier № 83. – 46 s.

151. Braun D. Die politische Steuerung der Wissenschaft: Ein Beitrag zum „kooperativen Staat“ / Dietmar Braun. – Frankfurt : Campus, 1997. – 34 s.

152. Buhler D. In dubio contra projectum. Mensch und Natur im Spannungsfeld von Verstehen, Konstruiren, Verantworten / D. Buhler // Ethik far die Zukunft. Im Diskurs mit Hans Jonas. – Munchen, 1994. – S. 67 – 89.

153. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Art. 66-95), Osterreich / Universität Gesetz. – 2002. – S. 102. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.bmwf.gv.at

154. Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (29.05.2009) // Press-Rohstoff. – 2009. – S. 4697 – 4728. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.admin.ch

155. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Studie zum Europäischen und Internationalen Weiterbildungsmarkt. (Studienergebnisse und Handlungsempfehlungen zur „Internationalisierung der beruflichen Weiterbildung“ für deutsche Akteure, Teil 1, 1999. – Bonn : BMBF, 2010. – 96 s.

156. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie Grenzüberschreitende Mobilität in Europa. (Tagungsbericht. Gemeinsame Tagung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, der Carl Dulsberg Gesellschft und des Deutschen Akademischen Austauschdienstes zum „Grünbuch Mobilität" der Europäischen Kommission am 3./4. April 2009, Würzburg), 2009. – Bonn: BMBF. – 202 s.

157. Burbules N. C. Globalization and education: an introduction // Globalization and education: critical perspectives / N. C. Burbules, B. Lingard, A. Torres. – New York, NY: Routledge, 2000. – 108 p.

158. Bürger, S. International Study on Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes / S. Bürger, M. Günther, B. Kehm, M. Kessler, M. Maiworm, A. Schelewsky // DAAD, 2006. – Bonn. – P. 1 – 65.

159. Burn B. B. Expanding the International Dimension of Higher Education / Barbara B. Burn, 1980. – San Francisco: Jossey-Bass. – 56 p.

160. Callen H. International Education Towards a Critical Perspective / Hilary Callen, Josef Mestenhauser // Interntional Education: Towards a Critical Perspective. – EAIE Occasional Paper 12, 2000. – Amsterdam : EAIE. – 35 p.

161. Castles S. The Age of Migration, Third Edition: International Population Movements in the Modern World. – Wash., 2003. – 338 p.

162. CERI/OECD-Studie "Higher Education in a New International Setting – Curriculum Development for Internationalisation"/ HIS-Kurzinformation, 1996. – Hannover : HIS. – S. 18 – 19.

163. Cesana A. Interkulturalität: Grundprobleme der Kulturbegegnung / A. Cesana T. Rauschenbach, H. W. Hetmeier / Mainzer Universitätsgespräche Sommersemester. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität, 1998. – 34 s.

164. Clark B. The Higher education System. Academic Organization in Cross-national Perspective / B. Clark // Berkeley, University of California Press, 1983. – 12 p.

165. Clark B. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation / Burton Clark // IAU Press Pergamon XV. – Oxford, 1998. – 41 p.

166. Cogan J. Internationalizing through Networking and Curricular Infusion / John Cogan // Series on Higher Education. Phoenix American Council on Education, 1998. – Oryx Press. – P. 115 – 116.

167. Creiner O. Balanced Scorecard umsetzen / Oliver Creiner, Kai Grönke, Jörg Leyk, Andrew Mountfield // Horvarth & Partner. – Stuttgart, 2001. – 417 s.

168. Das System der internen Qualitätssicherung der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland (Drs. AR 95/2009) / Beschluss des Akkreditierungsrates vom 18.06.2007, geändert am 08.12.2009. – S. 11.

169. Dalichow F. Vergleichbarkeit von Studiengängen und Studienabschlüssen in Europa: Initiativen und Maßnahmen der EU / Fritz Dalichow // Beiträge zur Hochschulforschung, 1999. – № 1. – S. 27 – 36.

170. Davies D. University strategies for internationalization in different institutional and cultural setting / D. Davies // Journal of Studies in International Education, 1995. – № 2/1. – P. 3 – 12.

171. Davies J. L. Borderless Higher Education / John L. Davies // The Scene in Continental Europe, 2000. – 44 p.

172. Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen / Die Beauftrage der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. – Berlin, 2007. – 199 s. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.Nationaler-Integrationsplan.de

173. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.DAAD.de

174. Deutscher Akademischer Austauschdienst. Ausländische Studierende – Zielsetzung und Förderrichtlinien, 1992. – Bonn. – S. 2 – 25.

175. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) – Mobilitätsstudien: Zur Attraktivität des Studienstandortes Deutschland, 2000. – Bielefeld : Bertelsmann. – 86 s.

176. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) Studien- und Wissenschaftsstandort Deutschland : Aktionsprogramm des DAAD zur Förderung des Studiums von Ausländern an deutschen Hochschulen, 1997. – Bonn : DAAD. – 124 s.

177. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) und Bundesministerium für Bildung und Forschung. Hochschulzusammenarbeit auf dem Weg zur Integration der mittel- und osteuropäischen Länder: Bericht zur Tagung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen der deutschen EU-Präsidentschaft am 12 / 13 April 1999, Dresden, 1999. – Bonn : DAAD & BMBF. – 142 s.

178. Deutscher Akademischer Austauschdienst & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Internationales Hochschulmarketing. DOK & MAT 35, 1999. – Bonn : DAAD & Stifterverband. – 36 s.

179. Deutscher Akademischer Austauschdienst. Erläuterungen zum Zweiten Aktionsprogramm des DAAD zur Stärkung der internationalen Wettbewerbs Fähigkeit des Studien- und Wissenschaftsstandorts Deutschland. – [Die elektronische Ressource]. Das Regime des Zugriffes :

http://www.DAAD.de.

180. Deutscher Akademischer Austauschdienst & Hochschulrektorenkonferenz (HRK). GATE Germany: Memorandum zur Gründung eines Konsortiums für internationales Wissenschafts- und Hochschulmarketing, 2000. – Bonn : DAAD & HRK. – 46 s.

181. Deutscher Akademischer Austauschdienst – Mobilitätsstudien: Zur Attraktivität des Studienstandortes Deutschland in Asien, 2000. – Bielefeld: Bertelsmann. – 86 s.

182. Deutscher Akademischer Austauschdienst. Zweites Aktionsprogramm des DAAD zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studien- und Wissenschaftsstandorts Deutschland, 2000. – Bonn : DAAD. – 14 s.

183. Deutscher Akademischer Austauschdienst Evaluation von Studiengängen des Demonstrationsprogramms «International ausgerichtete Studiengänge» – gefördert vom bmb+f – Abschlussbericht. (DOK & MAT 41), 2001. – Bonn : DAAD. – 68 s.

184. Deutscher Akademischer Austauschdienst. Wissenschaftweltoffen. Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland, 2001. – Bielefeld: Bertelsmann. – 57 s.

185. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland / 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt HIS Hochschul-Informations-System, 2009. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.bmbf.de

186. De Wit H. Strategies for Internationalisation of Higher Education: a Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America / Hans de Wit // EAIE. – Amsterdam, 1995. – P. 86 – 127.

187. De Wit H. Quality and Internationalisation in Higher Education. Programme on Institutional Management in Higher Education / Hans de Wit & Jane Knight // OEDC/ IMHE. – Paris, 1999. – P. 225 – 240.

188. De Wit H. Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative and Conceptual Analysis / Hans de Wit & Jane Knight // University of Amsterdam. – Amsterdam, 1981. – 225 p.

189. Dondelinger G. Universities as actors of intercultural dialogue in wider society. The role of public authorities in promoting intercultural dialogue / German Dondelinger, 2010. – S. 21. [Die

elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.coe.int.

190. Ebert H. Ausländerstudium im interkulturellen Kontext / Harald Ebert, Uwe Hentschel // Fachverband Deutsch als Fremdsprache [Materialen Deutsch als Fremdsprache 34]. – Regensburg, 2007. – S. 11 – 47.

191. Education and Training in Europe. Diverse Systems, Shared Goals for 2010. The role of universities in the Europe of knowledge: Outcome of the stakeholders' consultation based on the Communication. [Electronic resource]. –URL : http://www.eutopa.eu.int/comm/education/poIicies/20I0/

192. Ehlich K. Wozu noch DaF? Von der Attraktivität der Lehrangebote für „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“ / Konrad Ehlich // Wissenschaftspolitische Voraussetzungen und didaktische Konsequenzen, 1999. – 12 s.

193. Ellingboe B. J. Divisionsl Strategies to Internationalize a Campus Portrait: results, resistance, and recommendations from a Case Study at a U.S. University / Brenda J. Ellingboe // American Council on Education. – 1998. – 199 p.

194. Ellwein Th. Die deutsche Universität vom Mittelalter bis zur Gegenwart / Th. Ellwein, 1992. – Frankfurt am Main. – 262 s.

195. Enabling European higher education to make its full contribution to the knowledge economy and society, Brussels, 10 February 2005. – 42 p.

196. Enders J. Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich: Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession in 13 Ländern / Jürgen Enders & Ulrich Teichler, 1995. – Bonn : BMBF. – 16 s.

197. Engel C. Development – Organization – Interculturalism. Essays in Honor of Prof. Dr. Michael Fremerey / C. Engel, B. Günter, H. Hemann, D. Eggers // Journal of Agriculture and Rural Development in the Tropics and Subtropics, Supplement 91. – Kassel : University press, 2006. – S. 10 – 19.

198. Ertl H. Implementing European Union Education and Training Policy: a Comparative Study of Issues in Four Member States / H. Ertl, D. Phillips // Kluwer Academic Publishers, 2003. – Netherlands. – P. 33 – 39.

199. European Commission of the European Communities. Final Report. High Level Group on Multilingualism. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2007. – 36 p.

200. European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education (Bologna declaration). Covenanted in Bologna on the 19th of June, 1999. [Electronic resource]. – URL : http: // www.win.nl/wsk/ondeerwijs/internationalisering/bologna.

201. European Higher Education in a Worldwide Perspective. Communication from the Commission (20.04.2005). – Brussels. – 34 p.

202. Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen Ausschreibung für die zweite Programmphase Beschluss der Gemeinsamen Kommission von Deutscher Forschungsgemeinschaft (DFG) und Wissenschaftsrat (WR) vom 10. März 2010. – 4 s.

203. Farkas-Teekens H. Teaching in the International Classroom: Profile of the Ideal Lecturer, and its Implications for Staffing Policy / Hanneke Farkas-Teekens, Marijk Van der Wende // Nuffic Papers 8., 1997. – Amsterdam : Nuffic. – 82 p.

204. Felgner M. Interkulturelle Bildung und Erziehung / Moritz Felgner, Ulrike Grassau, 2009. – Berlin, 252 s.

205. Finkenstädt T. Sprachenschranken statt Zollschranken? Grundlegung einer Fremdsprachenpolitik für das Europa von morgen / Thomas Finkenstädt, Konrad Schröder. Essen : Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, 1990. – 35 s.

206. Flechsig K.-H. Transkulturelles Lernen, 2000 / Karl-Heinz Flechsig [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.gwdg.de

207. Flechsig K.-H. Interkulturelle Didaktik / Karl-Heinz Flechsig [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes :

http:// www.gwdg.de/-kflechs/iikdiapsl-99.htm

208. Förderungsmöglichkeiten für ausländische Hochschulangehörige. Stipendien für Künstler [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// http:// www.internationale-studierende.de

209. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: Main Version.– Strasburg: Council of Europe, Language Policy Division, 2007. – 119 p.

210. Galtung J. Struktur, Kultur und intellektueller Stil: Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft / Johan Galtung, 1985. – S. 13 – 45.

211. Gans P. Internationalisierung der deutschen Hochschulen / P. Gans // Bildung und Wisssenschaft, 2008. – S. 23 – 31.

212. Geddes A. The Politics of Migration and Immigration in Europe / A. Geddes. – London; Thousand Oaks; New Delhi : SAGE Publications, 2003. – 220 p.

213. Geisler R. Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung. 3., Grundlegend überarbeitete Auflage / R. Geisler. – Wiesbaden : Westdeutscher Verlag, 2002. – 202 s.

214. Gehmlich V. Möglichkeiten und Grenzen des European Credit Transfer Szstems (ECTS) / Volker Gehmlich // Das Hochschulwesen: Forum für Hochschulforschung, -praxis und –politik, 2000. – № 5. – S. 144 – 150.

215. Gesetz zur Errichtung einer Stiftung „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen“ in Deutschland“ (vom 15. Februar 2005), 2005. – Bonn. – 36 s.

216. Gesetz vom 25. November, 2004 über das Hochschulwesen (Hochschulgesetz, HSG) // Liechtensteinisches Landesgesetzblatt, 2005. – Nr. 2. – 30 s. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.gesetze.li.

217. Gesetz vom 25. November, 2004 über die Universität Liechtenstein (LUG) // Liechtensteinisches Landesgesetzblatt, 2005. – Nr. 3. – 17 s. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.gesetze.li.

218. Gibbons M. The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Science/ Michael Gibbons. – London, 1994. – P. 3 – 19.

219. Giersberg D. Ziel Deutschland. Wegweiser für internationale Studierende / D. Giersberg, W. Bertelsmann, 2008. – Moeker Merkur Druck GmbH, Köln. – 126 s.

220. Gintereder P. Tatsachen über Deutschland (Mehr Wissen über Deutschland 2010/2011)/ P.Gintereder // Societäts-Verlag. – Frankfurt am Main, 2010. – 192 s.

221. Goedegebuure L. Hochschulpolitik im internationalen Vergleich: Eine länderübergreifende Untersuchung im Auftrag der Bertelsmann Stiftung / Leo Goedegebuure, Franz Kaiser, Peter Maassen,

Lynn Meek, Frans Van Vught, Egbert de Weert // Bertelsmann. – Gütersloh, 2008. – S. 12 – 28.

222. Gogolin I. Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa / Ingrid Gogolin, Marlene Krüger-Potratz, Ursula Neumann, 1990. – Münster : Waxmann. – S. 1 – 19.

223. Goldsborough J. Out of control immigration / J. Goldsborough // Foreign Affairs, 2000. – Vol.79. – № 5, September/October. – P. 56 – 62.

224. Görlitz A. Politische Steuerung : Ein Studienbuch, 2. Aufl. / Axel Görlitz, Ulrich Druwe, Franz Hamburger, Hans-Peter Burt, M.B. Detlef // Opladen : Leske & Büdlich, 1998. – 117 s.

225. Groennings S. Higher Education, International education, and the Academic Disciplines / Sven Groennings, David S. Wiley // International Education Series, 2000. – New York : The American Forum for Global Education. – P. 26 – 27.

226. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Textausgabe. – Bonn : Verfassungsreform Deutschland. Bundeszentr. für Polit. Bildung, 2006. – München. – S. 46.

227. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Language Policy Division / Council of Europe, 2002. [Electronic resource]. – URL : http: // www. coe. int.

228. Günther S. Europäisierung und Internationalierung von Hochschule und Studium / S. Günther, K. Kampf // Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium 2., 2002. – Opladen : Leske& Budrich. – S. 217 – 235.

229. Hahn K. Begriffsklärung der „Internationalisierung der Curricula / Karola Hahn // Beiträge zur Hochschulforschung, 2001. – S. 25 – 26.

230. Hamburger F. Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität / Franz Hamburger, Fritz-Ulrich Kolbe, Rudolf Tippelt, Christoph Wulf, 2000. – Frankfurt : Peter Land. – S. 27 – 37.

231. Hanft A. Grundbegriffe des Hochschulmanagements / Anke Hanft // Universität Verlag Webler, 2004. – S. 104.

232. Harari M. Internationalization of Higher Education: Effecting Institutional Change in the Curriculum and Campus Ethos / Maurice Harari // Occasional Report Series on the Internationalization of Higher Education 1, Center for International Education, 1989. – Long Beach : California State University. – 128 p.

233. Hochschulrektorenkonferenz eine Neufassung der Richtlinien (PNdS 1972, 1983, 1995, 2002) [Die elektronische Ressource]. Das Regime des Zugriffes : http:// www.hrk.de

234. Hochschule Liechtenstein. Internationale Akademie für Philosophie. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.iap.li/default.php

235. Hochschulrahmengesetz, Art. 5 – 12. Textausgabe. – Bonn : Bundeszentr. für Polit. Bildung, 12 April 2002. – 46 s.

236. Hochschullandschaft Schweiz. Projekt HFKG. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.sbf.admin.ch

237. Hosseinizaden A. Studium Internationale: Handbuch zum Ausländerstudium / Ahmad Hosseinizaden, 1998. – Marburg : Schüren. – 82 s.

238. Huisman J. The Bologna Process Towards 2010: Institutional Diversification or Convergence? / J. Huisman, B. Kehm, J.Stensaker / The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target, Rotterdam/Taipeh, 2009 – P. 245 – 262.

239. INCHER – Kassel. Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel. – [Die elektronische Ressource]. Das Regime des Zugriffes : http:// www.incher.uni-kassel.de

240. Institute for Human Sciences, Vienna, Austria. [Electronic resource]. – URL : http://www.eu-edu.org/ua/news/info/461

241. International Research Centre for Cultural Studies, Austria. [Electronic resource]. – URL : http://www.ifk.ac.at/pdfs/RF-SF-Formular2009.pdf.

242. Internationale Akademie für Philisophie im Fürstentum Liechtenstein [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.iap.li

243. Jahn H. Neue Stufen – alte Hürden: Studienreform Debatte / Heidrun Jahn, Jan-Hendrik Olbertz // Wittenberger Hochschulforschung, Studien des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2008. – Weinheim : Deutscher Studienverlag.– 35 s.

244. Jongbloed B. From the Eye of the Storm. Higher Educations Changing Institution / Ben Jongbloed, Guy Neave, Peter Maassen, Ase Gornitzka // Center for Higher Education Policy Studies. – Dordrecht, 1999. – P. 295 – 316.

245. Jörden Jan C. Universität im 21.Jahrhundert / Jan C. Jörden, Anna Schwarz, Hans-Jürgen Wagener // Hochschulwesen, 2000. – Heidelberg : Springer. – 117 s.

246. Kälvemark T. National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe / Torsten Kälvemark, Marijk Van der Wende // National Agency for Higher Education, 1997. – Stockholn : Högskoleverket. – S. 10 – 41.

247. Kampf K. Europäisierung und Internationalisierung von Hochschule und Studium / Karola Kampf, Günther Sander, Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach, Peter Vogel // Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. – Opladen, 2005. – S. 217 – 235.

248. Kaplan R. Balanced Scorecard: Strategien erfolgreich umsetzen / Robert Kaplan, David Norton // Schäffer-Poeschel. – Stuttgart, 2001. – S. 22 – 123.

249. Kehm B. M. „Studium im internationalen Vergleich". Als Bachelor fitter für den Arbeitsmarkt? / Frauke Gützkow, Gerd Köhler, Barbara M. Kehm // Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung, 1999. – Frankfurt/M. : GEW. – S. 85 – 96.

250. Kehm B. M. The Challenge of Unification and the Reform of Higher Education in Germany / Barbara M. Kehm // Higher Education in Europe, 2002. – № 27. – P. 101 – 109.

251. Kehm B. M. Strategic Management of Internationalisation Processes: Problems and Options / Barbara M. Kehm // Tertiaty Education and Management, 1999. – № 5. – P. 369 – 382.

252. Kehm B. M. Higher Education in Germany: Development, Problems, and Perspectives / Barbara M. Kehm // CEPES Monographs on Higher Education. – Witttenberg : UNESCO, 1999. – 212 p.

253. Kehm B. M. Verpasste Internationalisierung? / Barbara M. Kehm // Zeitschrift für Kulturaustausch, 2000. – № 1. – S. 56 – 62.

254. Kehm B. M. Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem: Fallstudien des Wandels / Barbara M. Kehm, Peer Pasternack // Wittenberger Hochschulforschung. Studien des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2001. – Weinheim/Basel : Beltz. – 89 s.

255. Kehm B. M. «Internationalisierung und Globalisierung der deutschen Hochschulen im Kontext des Bologna-Prozesses» / Barbara M. Kehm // Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2006. – № 28. – H. 4. – S. 347 – 362.

256. Kehm B. M. Die Internationalisierung der deutschen Hochschule: Kontrext, Kernprocess, Konzepte und Strategie / Barbara M. Kehm // VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. – 404 s.

257. Keller G. Academic Strategy: The Management Revolution in American Higher Education / George Keller // John Hopkins UP. – Bailimore, 1983. – P. 3 – 18.

258. Klasek C. Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education / Charles Klasek, Maurice Harari // Carbondale/Illinois : Association of International Education Administrators, 1992. – 221 p.

259. Kohmann R. Ausländische Wissenschaftlerinnen und Studierende in Deutschland / Rainer Kohmann // Rahmenbedingungen, Aufgaben und Probleme der Hochschule, Beiträge zur Hochschulforschung 1, 1998. – S. 31 – 44.

260. Konsortium für das TestDaF-Projekt. TestDaF: eine Zwischenbilanz (November, 1998) // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1998. – № 4/3. – 22 s.

261. Knight J. Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries / Jane Knight, Hans de Wit // European Association for International Education. – EAIE, Occasional Paper 9. – Amsterdam, 1997. – 15 p.

262. Knight J. Internationalizing Higher Education – A Shared Vision: A Project report on the Perspectives of the Private, Government and Education Sectors on the Internationalization of Higher Education in Canada / Jane Knight, 1998. – Ontario : AUCC [Electronic resource]. – URL : http://www.aucc.ca/en/international/shared-vision.htm.

263. Knight J. Internationalisation of Higher Education. Quality and Internationalisation in Higher Education / Jane Knight // Programme on Institutional Management in Higher Education, 1999. – Paris : OECD. – P. 13 – 28.

264. Krieger H. Migration trends in an enlarged Europe. / H.Krieger // Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004 [Electronic resource]. – URL : // www.eurofound.eu.int

265. Künftige Entwicklung der Länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland. Beschluss der Kulturminister Konferenz vom 01.03.2002. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes :

http:// www.akkreditierungsrat.de

266. Labour Migration Assessment for the Western Newly Independent States. International Organization for Migration, 2006. [Electronic resource]. – URL : http://www.iom.org.ua/docs/im100_1.pdf

267. Lambert R. D. The Winds of Change in Foreign Language Instruction / Richard D. Lambert // International Educator (Association of International Educators (NAFSA)), 2000. – № 2. – 8 p.

268. Langenscheidts Taschenwörterbuch Ukrainisch-Deutsch Deutsch-Ukrainisch [von S. Walewski, E. Wedel], 2009. – Berlin. – 1196 s.

269. Languages relenting multilingual education for Europe. European Commission Education and Training 2010. Final report relating to the call for tender no. EAC/31/05. University of the new Sorbonne, 8 March 2007, Beacco : – 45 p.

270. Leggewie C. Amerikas Welt: Die USA in unseren Köpfen / Claus Leggewie, 2000. – Hamburg. – Hoffmann & Cample Verlag. – 299 s.

271. Lepsius R. National und Nationalismus in Deutschland / R. Lepsius // Interessen, Ideen, Institutionen. – Opladen, 1990. – S. 232 – 247.

272. Levine A. Why Innovation Fails: The Institutionalisation and Termination of Innovations in Higher Education / Arthur Levine // Albany State University of New York Press. – New York, 1980. – P. 67.

273. Lynn Meek V. Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics / V.Lynn Meek, Ulrich Teichler, Mary-Louise Kearney, 2009. – INCHER – Kassel. – 237 p.

274. Maassen P. Integrating two theoretical perspectives on organizational adaptation / Peter Maassen, Ase Gornitzka // Center for Highr Education Policy Studies, 1999. – Dordrecht : Kluwer Academic Publishers. – 202 p.

275. Mackiewicz W. Translation as a strategy for multilinguizm. [Electronic resource]. – URL : http: // www.celelc.org/docs/speech_final_0.doc

276. Magrath P. C. Globalisierung and ist effects on higher education beyond the Nation-state / Peter C. Magrath // Higher Education in Europe, 2000. – XXV/2. – Bucharest : UNESCO/CEPES.– 257 p.

277. Maimorm F. The Context of ERASMUS: a Survey of Institutional Management and Infrastructure in Support of Mobility and Co-operation / Friedheim Maiworm, Winnetou Sosa // Werkstattberichte 49. ERASMUS-Monographs 22. – Kassel : Wissenschaftliches Zentrum für Beufs- und Hochschulforschung, 1996. – 56 s.

278. Maletzke G. Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen / Gerhard Maletzke, 1996. – Opladen : Westdeutscher Verlag. – 42 s.

279. MAROW, Schweiz. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.mapow.aiesecsg.ch/

280. Mason J. Preparing Graduates for the Future: International Learning Outcomes / Joan Mason, Dale Stanley, 1997. – Vancouver : AUCC. – 12 p.

281. Mestenhauser J. A. International Education on the Verge: In Search of a New Paradigm. / Josef A. Mestenhauser // International Education (Golden Anniversary Issue), 1998. – № 7/2-3. – P. 68 – 76.

282. Mestenhauser J. A. Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus./ Josef A. Mestenhauser & Brenda J. Ellingboe // Series on Higher Education, 1998. – Phoenix : American Council on Education / Oryx. – 87 p.

283. Mestenhauser J. A. Internationalization of Higher education: a Cognitive Response to the Challenges of the Twenty-First Century / Josef Mestenhauser // International Education Forum, 1998. – № 18 / 1,2. – P. 1 – 8.

284. Middlehurst R. New Dimensions of Entrepreneurialism: International Perspectives on the Business of Borderless Education / Robin Middlehurst // Committee of Vice Chancellors and Principals, 2000. – London. – 65 p.

285. Mobilizing the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. Communication from the Commission, 2005. – Brussels. – 12 p.

286. Moses W. J. International Migration: Globalization's Last Frontier (Global Issues) / W. J. Moses. – Zed books, 2006. – 121 p.

287. Müller-Böling D. Die entfesselte Hochschule / Detlef Müller-Böling // Bertelsmann Stiftung, 2000. – Gütersloh. – 206 s.

288. Muresan C. «International Study on Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes» / Carmen Muresan, Sandra Bürger, Maren Günther // DAAD, 2005. – Bonn. – S. 1 – 65.

289. Müßig-Trapp P., Schnitzer K. Vorbereitung Lisbon Declaration / P. Müßig-Trapp P, K. Schnitzer [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http: // www.bologna.mgimo.ru/fileserver/File/declarations/2007

290. Müßig-Trapp P. Vorbereitung auf Europa durch Mobilität und Internationalisierung des Studiums: Ergebnisse einer Untersuchung zur

Auslandsmobilität deutscher Studierender und zur Internationalisierung des Studiums an deutschen Hochschulen / Peter Müßig-Trapp, Klaus Schnitzer // Hochschul-Informations-System (HIS), 1997. – Bonn : BMBF. – 87 s.

291. Müßig-Trapp P. Internationales Studium: Modelle für die Zukunft / Peter Müßig-Trapp, Klaus Schnitzer // Das Hochschulwesen, 2004. – № 2. – S. 89 – 95.

292. Munoz G. Diversity in Intercultural Education Reforms / G. Munoz // Revista Electronica de Investigacion Educativa. – № 2. – 1988. – P. 21.

293. Nikolayenko S. M. Higher Education reform in Ukraine and Bologna Process: Information materials – K.: KNUTE, 2007. – 46 p.

294. Nilsson B. Internationalising the Curriculum: A Position Paper / Bengt Nilsson, 2000. – Amsterdam : EAIE. – 22 p.

295. Nohlen D. Globalisierung / Dieter Nohlen, Rainer-Olaf Schultze, Suzanne Schüttemyer // Lexikon der Politik, Band 7. Politische Begriffe, 1998. – 233 s.

296. Nooke G. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte / G. Nooke // Die Zeit, 2008.– № 2. – S. 4 – 10.

297. Nowothy H. Re-thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty / Helga Nowothy, Peter Scott & Michael Gibbons, 2001. – Cambridge: Policy. – P. 96 – 97.

298. OECD/CERI-Bericht. Die Internationalisierung des Curriculums im Hochschulbereich. Die Internationalisierung des Hochschulwesens / (Bildungsforschung internationaler Organisationen 16., herausgegeben vom Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung), 1998. –Frankfurt : Peter Lang. – S. 44 – 109.

299. OECD. Quality and internationalisation in higher education / OECD. – Paris, 1999. – 268 p.

300. OECD. Bildungspolitische Analyse, 2002. – Paris. – 65 s.

301. OECD. Internationalisation and trade in Higher Education: Opportunities and Changes / OECD Publication. – Paris, 2004. – 315 p.

302. Österreichischer Austauschdienst. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.OeAD.ac.at/

303. Österreichische Qualitätssicherungsagentur (AQA). Statuten (Vereinsstatuten im Sinne des Vereinsgesetzes), Österreich, 2002. – S. 10. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.aqa.ac.at

304. Österreichsche Universitätenkonferenz. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.reko.ac.at

305. Pechar H. Internationalisierung der österreichischen Hochschulen: Endbericht / Hans Pechar, Ada Pellert, Thomas Pfeffer // Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Verkehr. Wien : Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universitäten Innsbruck, 2007. – Klagenfurt und Wien. – 112 s.

306. Pfeffer T. Internationalisierung der Universitäten in Österreich / T. Pfeffer, P. Hans // Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Verkehr. Wien : Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universitäten Innsbruck, 2009. – Klagenfurt und Wien. – 96 s.

307. Pickert S. M. Internationalizing the Undergraduate Curriculum: a Handbook for Campus Leaders / S. M. Pickert, B. Turlington // The American Council of Education, 1992. – Washington. – 74 p.

308. Presidency conclusions. Lisbon European Council 23 – 24 March 2000. [Electronic resource]. – URL : http:// www.europa.eu.int /doc_00_8_en.pdf.

309. Privat Pädagogische Hochschule. Der Diözese Link. Ein Blick. Fort-/ Weiterbildung Programm 2011/2011 [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.ph-linz.at

310. Privatuniversität Österreich [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.bmwf.gv.at

311. Projektgruppe TestDaF TestDaF: Konzeption, Stand der Entwicklung, Perspektiven // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 1998. – № 11/1. – 64 s.

312. Promoting the learning of languages and linguistic diversity. Communication from the Commission to the Council, to the European Parliament, to the Economic and Social Committee and to the Committee of the Regions. [Electronic resource]. – URL : http: // www.europe.eu.int/com

313. Quacquarelli S. THES-QS World University Rankings. Times Higher Education Supplement, 2004 – 2007. [Electronic resource]. – URL : http://www.arwu.org/rank/2007/ARWU2007_102-202.htm; http://www.arwu.org/rank/2007/ARWU2007_TopEuro.htm

314. Qualifikationrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich (vom gemeinsamen Leitungsaussschuss der drei Rektorenkonferenzen(la-rkh.ch) z.Hd. des Staatssekretariates für Bildung und Forschung verabschiedet am 23. November 2009) // CRUS

– KFH, 2009. – [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.crus.ch

315. Rahman T. Administration of International Education / Tannaz Rahman, La Marr Kopp // Illinois, Association of International Education. – 1995. – 25 p.

316. Rede der Staatssekretärin Cornelia Quennet-Thielen, Bundesministerium für Bildung und Forschung anlässlich der Konferenz „Building Bridges – Spitzenforscher für Deutschland, Spitzenforschung in Deutschland“ German Scholars Organization (GSO) 24./25.06, 2011. – Berlin. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.bmbf.de

317. Reichert S. The Globalisation of Education and Training: Recommendations for a Coherent of the European Union / Sybille Reichert, Bernd Wächter // Academic Cooperation Association, 2000. – Brussel : European Commission. – 132 p.

318. Reinmann B. W. Die „Selbst-Gleichschaltung“ der Universitäten 1933 / B. W. Reinmann // Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich. – Frankfurt am Main, 1986. – S. 38 – 52.

319. Regeln für die Akkreditierung von Agenturen (Drs. AR 86/2002). 2002. – S. 8 [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.akkreditierungsrat.de

320. Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und die Systemakkreditierung // beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009 i.d.F. vom 10.12.2010. – 2010. – S. 30. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.akkreditierungsrat.de

321. Research Center for Peace and Human Dignity. International Academy of Philosophy in the Principality of Liechtenstein [Electronic resource]. – URL : http: // www.iap.li

322. Rivza B. The Changing Role of Student Mobility / Baiba Rivza, Ulrich Teichler // Higher Education Policy, 2007. – № 20. – P. 457 – 475.

323. Rosemary D. Producing and Re/producting the European University in the 21-st century research: perspectives on the shifting purpose of higher education / D. Rosemary // Conference of Higher Education Researchers, Ghent, Belgium. – November, 2007.

324. Rüdiger G. Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis / G. Rüdiger, H. Tanzer, H.-D. Rinkens //Materialien Deutsch als Fremdsprache 53, 2000. – Regensburg : Fachverband Deutsch als Fremdsprache – 63 s.

325. Rüdiger G. TestDaF: Stand der Entwicklung und einige Perspektiven für Forschung und Praxis / Grotjahn Rüdiger, Karin Kleppin, 2000. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.testdaf.de

326. Rudzki R. The strategic management of internationalization – towards a model of theory and practice / Romuald Rudzki // School of Education. – University of Newcastle Upon Tyne, 1995. – 61 p.

327. Sasse D. Studieren an der deutschen Universitäten / Julia Sasse, Dr. Jochen Hellmann. – ANWECO Produktions GMBH. – Trittauer Amtsweg; 2010. – Hamburg. – 54 s.

328. Schachl H. Was haben wir im Kopf? Die Grundlagen für gehirngerechts Lernen / Hans Schachl, 2005. – Cornelsen Verlag : GmbH. – 166 s.

329. Schayan J. Die besten Hochschulen. Hintergrundin zum bundesweiten Wettbewerb der Exzellenzinitiative / J. Schayan // Wirtschaft, 2008. – № 1. – S. 20 – 21.

330. Schomburg H. Higher Education and Graduate Employment in Germany / Harald Schomburg // European Journal of Education, 2007. – Vol. 35. – No 2. – P. 189 – 200.

331. Schomburg H. «Mobilität von Hochschulabsolventinnen und – absolventen in Europa» / Schomburg Harald, Jahr Volker, Ulrich Teichler // Arbeitsmärkte für Hochschulabsolventen, 2009, Nürnberg : Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. – S. 317 – 345.

332. Schmidt R. Europäische Bilanz des ERASMUS-Programms aus Sicht der Begleitforschung / Roman Schmidt // DAAD, 2007. – Bonn. – S. 79 – 88.

333. Schnitzer K. Fallstudien zur Internationalisierung des Curriculums an deutschen Hochschulen: Nationaler Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) im Rahmen der CERI/OECD-Studie „Education in a New International Setting – Curriculum Development for Internationalisation“/ Klaus Schnitzer & Elke Korte (HIS-Kurzinformation A 1), 1996. – Hannover : HIS. – 98 s.

334. Schnitzer K. Fallstudien zur Internationalisierung des Curriculums an deutschen Hochschulen: Nationaler Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) / Klaus Schnitzer & Elke Korte, 2001. – 47 s.

335. Schoorman D. The Pedagogical Implications of Diverse Conceptualizations of Internationalization: A U.S.-Based case Study /

Dilys Schoorman // Journal of Studies in International Education, 1999. – № 3/2. – P. 11 – 21.

336. Schreiterer U. Modelle und Szenarien für den Export deutscher Studienangebote ins Ausland. Eine international vergleichende Studie / Ulrich Schreiterer, Johanna Witte // Center für Hochschulentwicklung & Deutscher Akademischer Austauschdienst. – Gütersloh, 2008. – S. 105 – 119.

337. Schröder G. Mit Mut und Entschlossenheit werden wir den Weg der Konsolidierung und Modernisierung fortsetzen / G. Schröder // Deutschland auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.bmwi.de

338. Schweizerischer Akkreditierungsrat und Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung (Art. 22 – 27), 2010. – S. 4690 – 4722.

339. Schwarz S. Credits an deutschen Hochschulen: Keline Einheiten – Große Wirkung / Stefanie Schwarz, Ulrich Teichler // Hochschulwesen – Wissenschaft und Praxis, 2000. – Neuwied : Luchterhand. – 21 s.

340. Senger U. Internationaler Wissenschaftsstandort Deutschland? Eckpunkte qualitativer Internationalisierung der Doktorandenausbildung am Beispiel des Modells „Internationales Doktorandenforum“ / Ulrike Senger // Beitrage zur Hochschulforschung, Heft 4, 27. Jahrgang, 2005. – 82 s.

341. Siegbert K. DAAD – Stipendien / Klee Siegbert // Deutscher Akademischer Austauschdienst [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.DAAD.org.ua/.

342. Sitter B. Vielfalt der Weltanschauungen macht Konsens schwierig. – Katholische Internationale Presseagentur (Kipa) / Beat Sitter, 2001. – Bern. – 32 s.

343. Smith A. Joint Study Programmes / A. Smith // Office for Official Publications of the European Communities, 1999. – Luxembourg. – 13 p.

344. Sporn B. World class reform of universities in Austria // International Higher Education, 2002. – Boston College. – P. 54 – 57.

345. Spoun S. Internationalisierung von Universitäten. Eine Studie am Beispiel der Community of European Management Schools / Sascha Spoun // Dissertation der Universität St. Gallen, 2000. – Bamberg : Difo-Druck. – 96 p.

346. Sroka W. Die Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldt / W. Sroka // Ein Beitrag zur Rezeption- und Wirkungsgeschichte des neuhumanismus, 1984. – München. – 43 S.

347. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2005. [Electronic resource]. – URL :

http://www.bologna-bergen2005

348. Statuten Österreichischen Qualitätssicherungsagentur (AQA) / Vereinsstatuten im Sinne des Vereinsgesetzes, 2002 [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.aqa.ac.at

349. Steger U. Globalisierung gestalten: Szenarien für Markt, Politik und Gesellschaft / Ulrich Steger // Gottlieb Daimler- und Karl Benz-Stiftung, 2009. – Berlin : Springer, 2009. – 16 s.

350. Stifterverband Deutschland. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.stifterverband.org/

351. Stoll K.-H. Megasprache Englisch – Nischensprache Deutsch? / Karl-Heinz Stoll // Germersheim: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2000. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.fask.uni-mainz.de/fbpubl/fax/stoll/stoll-0012.html).

352. Strategy 2012. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.admin.at

353. Strengthening the comprehensive European migration policy. European Commission unfolds new initiatives to provide an adequate response to increasing migratory pressures on Europe. [Electronic resource]. – URL : www.europa.eu/

354. Strengthening Germans role in the global knowledge society. Strategy of the Federal Government for the Internationaliyation of Science and Research / Federal Ministry of Education and Research, 2008. – 29 p. [Electronic resource]. – URL : http://www.bmbf.de/pubRD/ Internationalisierungsstrategie-English.pdf

355. Strengthening the comprehensive European migration policy. European Commission unfolds new initiatives to provide an adequate response to increasing migratory pressures on Europe. [Electronic resource]. – URL : http//www.europa.eu/

356. Studium und Forschung in Deutschland. Förderungsmöglichkeiten für ausländische Hochschulangehörige. – Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD), 2009. – Bonn. – 96 s.

357. Teichler U. Comparative Higher Education: Potentials and Limits / Ulrich Teichler // Higher Education, 2005. – № 32. – P. 45 – 58.

358. Teichler U. Brennpunkt Hochschule: Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft / Ulrich Teichler, Hans-Dieter Daniel, Jürgen Enders // Campus Forschung 775, Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf. – Frankfurt, 1998. – S. 79 – 96.

359. Teichler U. Changing Approaches of Research on Cooperation and Mobility in Higher Education / Ulrich Teichler // Unveröffentlicher Beitrag zum EAIE/ACA-Seminar «Putting Research into Practice» in Maastricht am 2. Dezember, 2005. – 34 p.

360. Teichler U. Higher Education Research: ist Relationships to Policy and Practice / Ulrich Teichler, Jan Sadlak // International Association of University, Issues in Higher Education, 2000. – Oxford : Pergamon. – 41 p.

361. Teichler U. Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe / Ulrich Teichler // Tertiary Education and Management, 2001. – № 5. – S. 21 –22.

362. Teichler U. Die Internationalisierung der deutschen Hochschilen / Ulrich Teichler // Strategie und Organisation, 2001. – DAAD. – 46 s.

363. Teichler U. Hochschule und Gesellschaft – Bilanz und Perspektiven / Ulrich Teichler, Hans-Dieter Daniel, Jürgen Enders // Campus Forschung 778, Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf. – Frankfurt, 2009. – S. 12 – 27.

364. Teichler U. SOCRETES 2000. Evaluation Study / Ulrich Teichler, Jean Gordon, Friedhelm Maiworm // Final Report, November 2000. Study for the European Commissions Contract No 1999 – 0979/001 – 001 SOC 335 BEV. – Kasel : Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschuung, 2001. – 67 s.

365. Teichler U. Internationalisierung – auch eine Gestaltungsaufgabe für die Hochschule? / Ulrich Teichler // Unveröffentlichter Vortrag anlässlich der Darmstadt-Kassel-Runde, Kassel am 10. November 2005. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.uni-kassel.de

366. Teichler U. Changing structures of the higher education systems: the increasing complexity of underlying forces / Ulrich Teichler // Higher Education Policy. – 2006. – № 19. – P. 447 – 461.

367. Teichler U. Die Moderation wachsender Komplexität der Internationalisierung / Ulrich Teichler // Hochschule innovativ, 2009. – № 6. – S. 14 – 15.

368. The Bologna Process. Report on Progress with implementation in Austria, 2009. [Electronic resource]. – URL : http: //www.bologna.msmt.cz/PragueSummit/report%20Austria.doc

369. The concrete future objectives of education and training systems. Report from the Education Council to the European Council (February 2001), 2001. – Brussels. – 17 p.

370. The European Indicator of Language Competence. Report from the Education Council to the European Council. – Barcelona, March 2002. [Electronic resource]. – URL : http: // www.edu.languagelerningcom.ua

371. Thomas A. Psychologie und multikulturelle Gesellschaft: Problemanalysen und Problemlösungen (Interkulturalität: Grundprobleme der Kulturbegegnung) / Alexander Thomas, 1998. – Mainz : Johannes Gutenberg-Universität. – S. 227 –254.

372. The role of universities in the Europe of knowledge – Brussels Commission of the European Communities, 05.02.2003. – 24 p.

373. The University of Luxembourg. [Electronic resource]. – URL : http:// www.en.uni.lu/

374. Tonkin Y. The world in the Curriculum: Curricular Strategies for the Twenty-first Century / Y. Tonkin, J. Edwards // Change Magazine Press, 1981. – New York. – 12 p.

375. Trends der Qualitätssicherungsagentur und des Qualitätsmanagement im Hochschulwesen Österreich // Facultas Verlag- und Buchhandels AG, 2009. – Wien. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes :

http:// www.aqa.ac.at

376. Trow M. The Internationalisation of learning and the Nationalisation of the Purpose og Higher Education: two «laws of motion» in conflict? / Martin Trow // European Journal of Education, 1990. – Vol. 25. – No 1. – S. 5 – 22.

377. Universität Basel [Die elektronische Ressource].– Das Regime des Zugriffes : http:// www.unibas.ch

378. Universität Bern [Die elektronische Ressource].– Das Regime des Zugriffes : http:// www.unibe.ch

379. Universität Graz [Die elektronische Ressource].– Das Regime des Zugriffes : http:// www.uni-graz.at

380. Universität der Großregion (UGR), 2003. – S. 18. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.uni-gr.eu

381. University of the Greater Region (UGR). A cooperation project of the universities of Liege, Luxemburg, Metz, Nancy and Saarbrucken. Decisions of the 9th and 10th Summits of the Greater Region (2009, 2010). – P. 17. [Electronic resource]. – URL: http: // www.culture.routes.lu.

382. Universität Innsbruck [Die elektronische Ressource].– Das Regime des Zugriffes : http:// www.unibk.ac.at

383. Universite du Luxembourg [Electronic resource]. – URL :
http:// www.en.uni.lu/

384. Universität Luzern [Die elektronische Ressource].– Das Regime des Zugriffes : http:// www.unilu.ch

385. Universität Luzern (Eröffnung Universität Luzern PHZ), 2001. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.unilu.ch

386. Universität Salzburg [Die elektronische Ressource].– Das Regime des Zugriffes : http:// www.uni-salzburg.at

387. Universität St. Gallen (HSG) [Die elektronische Ressource].– Das Regime des Zugriffes : http:// www.unisg.ch

388. Universität Wien [Die elektronische Ressource].– Das Regime des Zugriffes : http:// www.univie.ac.at

389. Valverde L. The Multicultural Campus: Strategies for transforming Higher Education / Leonard Valverde, Louis A. Castenell, 1998. – Walnut Creek Altamira Press. – 46 p.

390. Van den Bor W. The International Classroom Implications for Management and Professionalization / Wout Van den Bor // International Education (Golden Anniversary Issue), 1997. – № 7/2-3. – P. 68 – 76.

391. Van der Wende M. An Innovation Perspective on Internationalisation of Higher Education: The Critical Phase / Marijk Van der Wende // Journal of Studies in International Education (Council on International Educational Exchange), 1999. – № 3/1. – P. 3 – 14.

392. Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91 b Abs. 1 Nr. 2 des Grundgesetzes über die Fortsetzung der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen / Exzellenzvereinbarung 11 (Ex. U 11). – 2006. – Berlin. – 9 s.

393. Volker J. „Mobilität von Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Europa“. Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien / Ulrich Teichler, Jahr Volker;

Harald Schomburg, Ulrich Teichler, 2007. – Frankfurt/New York. – Campus Verlag. – 89 – 102 s.

394. Vught Van F. Innovative Universities / Frans Van Vught // Tertiary Education and Management, 1999. – № 5. – 349 p.

395. Wächter B. Assessing the Quality of Internationalisation: the Internationalization Quality review Process / Bernd Wächter // Academic Cooperation Association, 2002. – Brussels. – 23 p.

396. Wagner X.-U. Das SOKRATES – Programm. Erfährungen der ersten fünf Jahre / X.-U. Wagner // DAAD, 2008. – Bonn. – S. 12 – 56.

397. Weiterbildung worldwide – Deutsche Weiterbildungsanbieter auf internationalen Märkten. Daten – Fallstudien – Perspektiven / Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003. – Bonn. – 204 s.

398. Wende M. van der. Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education / Marijk van der Wende / An International Comparative Perspective // Journal of Studies in International Education, 1996. – № 1/2. – P. 42 – 56.

399. Wende M. van der. An Innovation Perspective on Internationalisation of Highr Education Institutionalisation: The Critical Phase / Marijk van der Wende / Journal of Studies in International Education [Council on Intrnational Education Exchange], 1997. – № 3/1. – P. 3 – 14.

400. Wende M. van der. Internationalisation Strategies in Anglo-Saxon and Continental European Countries: Different Contexts, Rationales and Paradigms / Marijk van der Wende / Unveröffentlichtes Arbeitspapier der Tagung der “Darmstadt-Kassel-Runde” am 10. November, 2000. – № 1. – 13 p.

401. Wertheimer J. Multikulturalität Tendenzen, Probleme, Perspektiven im europäischen und internationalen Horizont»/ Jürgen Wertheimer, Michael Kessler, 1997. – Tübingen : Stauffenburg. – S. 91 – 105.

402. Whalley T. Best Practice Guidelines for Internationalizing the Curriculum. / Tom Whalley // Ministry of Education. Skills and Training & Centre for Curriculum, Transfer and Technology, 1997. [Electronic resource]. – URL : http://www.ctt.bc.ca/curric/BP/index.

403. Wierlacher A. Das Fremde und das Eigene: Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik / Alois Wierlacher, 1995. – München : Iudicium. – S. 151 – 193.

404. Wissenschaftsrat. «Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland», 2000. – Berlin. – 17 s.

405. Woll V. Arbeitssituation von Universitäts- und Fachhochschulschiabsolventinnen österreichischer Hochschulen / Vera Wolf // Qualität in der Wissenschaft, 2008. – H. 3. – S. 62 – 67.

406. Wollf A. Lern- und Studienstandort Deutschland – Emotion und Kognition: Lernen mit neuen Medien / Armin Wollf, Dietrich Eggers // Materialien Deutsch als Fremdsprache 23, 1996. – Regensburg : Deutsch als Fremdsprache. – S. 355 – 366.

407. Wollf A. Lern- und Studienstandort Deutschland – Emotion und Kognition: Lernen mit neuen Medien / Armin Wollf, Dietrich Eggers// Materialien Deutsch als Fremdsprache 47., 2010. – Regensburg : Deutsch als Fremdsprache. – S.257 – 274.

408. Wulf C. Von der internationalen Zusammenarbeit zur interkulturellen Kooperation: Neue Aufgabe universitärer Bildung / Christoph Wulf, 2000. – München. – S. 24 – 42.

409. Wuttig S. Die Entwicklung der Europäischen Bildungsprogramme mit Hochschulbezug / Siegbert Wuttig // Recht der Jugend und des Bildungswesens: Zeitschrift für Schule, Berufbildung und Jugenderziehung, 2009. – № 1. – S. 80 – 85.

410. Yershova Y. Thinking Not as Usual: Adding the Intercultural Perspective / Yelena Yershova, Joan DeJaeghere, Josef Mestenhauser // Journal of Studies in International Education, 2000. –№ 4/1. – P. 39 – 78.

411. Zindler F. Interkulturelle Handlungskompetenz und Österreich-Kunde / Friedrich Zindler, 2009. – 24 s.

412. «Zukunftsbild 2020». – 2003. – S. 11. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.uni-gr.eu

413. «Zukunftskonzepte» und «Hinweise zur Erstellung von Antragsskizzen für Zukunftskonzepte» [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.wissenschaftsrat.de/

Наукове видання

СОЛОЩЕНКО Вікторія Миколаївна

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

Монографія

Комп'ютерний набір *Солощенко В. М.*
Комп'ютерна верстка *Цьома Н. С.*

Підп. до друку 30.10.2023.
Формат 60х84/16. Гарнітура Cambria.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 13,08.
Ум. фарб.-відб. 13,08. Обл.-вид. арк. 11,55.
Тираж 100 пр. Вид. №73.

Видавець і виготовлювач:
ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

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


MAR
NOUA
ERANCIA
ERICA
CHILAGA
ENTRION
AMERICA
1492

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

В. М. СОЛОЩЕНКО

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

Монографія

Суми
2023

УДК 378.4.014.25(112.2)
С60

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 3 від 30.10.2023 року)

Рецензенти:

О. А. Заболотна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

І. М. Литовченко – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійської мови технічного спрямування №2 Національного технічного університету України Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського;

А. К. Куліченко – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Запорізького державного медичного університету

Солощенко В. М.

С60 Інтернаціоналізація університетської освіти в Німеччині: ретроспективний аналіз : монографія. – Суми : ФОП Цьома С.П., 2023. – 224 с.

Монографія присвячена цілісному аналізу процесу інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині. У науковому дослідженні з'ясовано сутність, специфіку й виміри інтернаціоналізації університетської освіти в цій країні, її наповнення інтеркультурним змістом. Окреслено та визначено провідні детермінанти, стратегії й механізми інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині. Виокремлено та класифіковано стратегії інтернаціоналізації університетської освіти в цій країні. Подано рекомендації щодо можливості використання досвіду інтернаціоналізації німецькомовних університетів Європи у процесі модернізації вищої школи в Україні.

Для викладачів кафедр іноземних мов, адміністративного персоналу вищих навчальних закладів, викладачів, фахівців відділу міжнародного співробітництва, аспірантів, студентів.

УДК 378.4.014.25(112.2)

© Солощенко В. М., 2023
© ФОП Цьома С.П., 2023
© СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ **4**

ВСТУП **5**

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ **7**

1.1. Поняттєво-термінологічний апарат дослідження 7

1.2. Витоки інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині 20

1.3. Виміри інтернаціоналізації університетської освіти 38

Висновки до розділу 1 50

РОЗДІЛ 2 СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМКИ ТА МЕХАНІЗМИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В НІМЧЧИНІ **52**

2.1. Основні стратегії інтернаціоналізації університетської освіти 52

2.2. Законодавча ініціатива та активізація академічної мобільності як механізми інтернаціоналізації університетської освіти 67

2.3. Модернізація навчальних програм в університетах Німеччини як механізм інтернаціоналізації 82

Висновки до розділу 2 93

РОЗДІЛ 3 ПЕРСПЕКТИВНІ СТРАТЕГІЇ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ ТА УКРАЇНІ **95**

3.1. Мовні стратегії інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині 95

3.2. Інноваційні стратегії інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині 112

3.3. Перспективи використання досвіду Німеччини щодо інтернаціоналізації університетської освіти в сучасній Україні 123

Висновки до розділу 3 130

ВИСНОВКИ **132**

ДОДАТКИ **137**

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ **187**

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

абз. – абзац;

OEAD – Osterreichischer Austauschdienst (OeAD) (нім.) Австрійська служба академічних обмінів;

ЄПВО – European Higher Educational Area (англ.) Європейський простір вищої освіти;

ЄС – Європейський Союз;

ІВО – інтернаціоналізація вищої освіти;

ІУО – інтернаціоналізація університетської освіти;

ім. – імені;

ін. – інші;

ІУО – інтернаціоналізація університетської освіти;

НДР – Deutsche Demokratische Republik (нім.) Німецька Демократична Республіка;

ФРН – Bundesrepublik Deutschland (нім.) Федеральна Республіка Німеччина;

CERI – Centre for Educational Research and Innovation (англ.) Центр освітніх досліджень та інновацій у галузі освіти;

DAAD – Deutscher Akademischer Austausch Dienst (нім.) Німецька служба академічних обмінів;

ст. – стаття закону;

ECTS – European Credit Transfer System (англ.) Європейська кредитно-трансферна система;

OECP – Organisation for Economic Co-operation and Development (англ.) Організація Економічного Співробітництва і Розвитку;

NUFFIC – Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education and Research (англ.) Організація з питань міжнародного співробітництва в галузі вищої освіти Нідерландів;

TestDaF – Test für Deutsch als Fremdsprache (нім.) Тест ДаФ.

ВСТУП

Наприкінці минулого століття у більшості країн Європейського Союзу формується нова концепція розвитку вищої школи, провідною метою якої стає покращання якості освіти, а засобами реалізації – інтернаціоналізація та конкуренція. Інтернаціоналізація освіти як багатоаспектний та багатовимірний феномен сучасності, що визначає рівень розвитку кожної держави у національному і світовому контекстах, привертає увагу дослідників і стає предметом активного наукового інтересу академічної громади.

Значний внесок у розроблення теоретичних основ інтернаціоналізації вищої освіти (ІВО) було зроблено вітчизняними дослідниками (Н. Абашкіна[1], Н. Авшенюк [2], В. Андрущенко [3], Б. Год [14], І. Каленюк [29], С. Клепко [33], В. Кремень [42], О. Овчарук [60], О. Першукова [64], А. Сбруєва [77], О. Сухомлинська [108] та ін.). Сучасні тенденції розвитку системи вищої освіти в Німеччині відображено у низці праць вітчизняних науковців зокрема фундаментальне дослідження розвитку професійної освіти в цій країні було здійснено Н. Абашкіною [1]; порівняльний аналіз розвитку освітніх систем ФРН і НДР висвітлено у дослідженні С. Павлюк [62]; передумови новітніх реформ у системі підготовки німецьких учителів, етапи розвитку педагогіки Німеччини та окремі аспекти системи педагогічної освіти цієї країни зображено у дисертаційних роботах Н. Козак [36], Н. Махині [49], І. Сташевської [105], А. Турчина [111] та ін. Водночас аналіз вітчизняних компаративних розвідок свідчить про те, що досліджень, де висвітлено процес інтернаціоналізації освіти в університетах Німеччини, ще не здійснювалося.

Результати порівняльного аналізу англомовних та німецькомовних наукових джерел дозволяють стверджувати, що на початку XXI століття провідне місце у дослідженні питань ІВО, її змісту, стратегій та перспектив розвитку належить науковцям Європи, зокрема Німеччини.

Про доцільність наукового пошуку в цій сфері свідчить низка вагомих факторів: активізація євроінтеграційної освітньої політики України в умовах посилення глобалізації та масовізації освіти; необхідність звуження дослідницького (німецькомовного) поля до сфери університетської освіти для детальнішого вивчення особливостей її розвитку та функціонування; брак фундаментальних

досліджень, що достатньою мірою відображають еволюцію системи вищої освіти в Німеччині.

Вибір теми дослідження зумовлений необхідністю подолання суперечностей у процесі створення Україною власної освітньої політики щодо її інтернаціоналізації між:

- необхідністю інтеграції вітчизняної вищої школи до європейського освітнього простору та слабкою координацією її дій;
- зростаючими вимогами до якості університетської освіти в Україні та низьким рівнем її інтернаціоналізації, що не дозволяє вітчизняним вищим навчальним закладам бути достатньо конкурентоспроможними на міжнародному ринку освітніх послуг;
- очікуваннями українського студентства щодо якісних змін у міжнародній діяльності вітчизняних університетів, зокрема у питаннях активізації академічного обміну та недостатнім рівнем їх готовності до цих нововведень.

З огляду на суперечності і враховуючи важливість застосування в Україні досвіду Німеччини у сфері ІВО під час проектування єдиної концептуальної політики, стратегії й тактики розвитку вітчизняної системи вищої освіти на етапі інтеграції України до європейського та світового освітнього просторів, нами здійснений цілісний компаративний аналіз процесу ІУО в Німеччині та розроблені рекомендацій щодо використання прогресивного досвіду цієї країни у контексті ІУО в Україні на наднаціональному, національному, регіональному та інституційному рівнях.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

1.1. Понятєво-термінологічний апарат дослідження

Наприкінці минулого століття у більшості країн Європейського Союзу формується нова концепція розвитку вищої школи, провідною метою якої стає покращання якості освіти, а засобами реалізації – інтернаціоналізація та конкуренція. Протягом останнього десятиліття саме інтернаціоналізація освіти стає предметом активного інтересу академічної громадськості. Поява у 1988 році Інтернаціонального консорціуму з проблем дослідження розвитку університетської освіти в Європі стимулювала розвідки щодо інтернаціоналізації вищої школи (з 1993 р. – Центр з вивчення політики в галузі вищої освіти) та активізувала потребу теоретичного аналізу сутності поняття «інтернаціоналізація університетської освіти» [201].

Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що питання активізації, розвитку та перспективи інтернаціоналізації вищої освіти (ІВО) є предметом наукового пошуку таких німецьких теоретиків, як Б. Вехтер (B. Wächter) [395], Б. Кем (B. Kehm) [249; 250], П. Мюсіг-Трапп (P. Müßig-Trapp) [289], У. Тайхлер (U. Teichler) [357], У. Шайтерер (U. Scheiterer) [336], У. Штегер (U. Steger) [349], австрійських (А. Пеллерт (A. Pellert) [305], С. Шпоун (S. Spoun) [345]), австралійських, нідерландських (М. Ван дер Венде (M. Van der Wende) [398], Х. де Віт (H. De Wit) [391], Д. Девіс (D. Davis) [170]) та американських компаративістів (У. Бек (U. Beck) [134], Б. Б. Бурн (B. B. Burn) [159], С. Гроеннінгс (S. Groenings) [225], Д. Девіс (D. Davis) [171], Дж. Едвард (J. Edwards) [190], Б. Дж. Еллінгбо (B. J. Ellingbo) [193], К. Клазек (K. Clasek) [258], Дж. А. Местенхаузер (J. A. Mestenhauser) [281], Т. Рахман (T. Rahman) [315], Р. Рудзкі (P. Rudzki) [326], М. Харарі (M. Harari) [232]), учених Канади та Великої Британії (Г. Муноз (G. Munoz) [292], Дж. Найт (J. Knight) [263]) та ін.

Цінними для об'єктивного аналізу сутності інтернаціоналізації університетської освіти кінця XX – початку XXI століття стали автентичні праці німецькомовних теоретиків (П. Ганс (P. Gans) [211], Б. Кем (B. Kehm) [251], П. Мюсіг-Трапп (P. Müßig-Trapp) [290], Г. Пехар (G. Pechar) [305], У. Тайхлер (U. Teichler) [358],

К. Шнітцер (K. Schnitzer) [333], С. Шпоун (S. Spoun) [345], У. Штегер (U. Steger) [349]) та ін.

Значний внесок у розроблення теоретичних основ інтернаціоналізації вищої освіти зробили вітчизняні компаративісти (Н. Авшенюк [2], В. Андрущенко [3], Б. Год [13], І. Каленюк [29], С. Клепко [33], В. Кремень [42], О. Овчарук [60], О. Першукова [64], А. Сбруєва [77], О. Сухомлинські [108] та ін.).

Лише на початку 80-х років ХХ століття з'являється термін «інтернаціоналізація» («Internationalisirung», «internationalization», «internationalisation») стверджує нідерландський дослідник Х. де Віт (H. De Wit) у праці «Інтернаціоналізація вищої освіти в Сполучених Штатах Америки та Європі: історичний, компаративний та концептуальний аналіз». До цього періоду більш вживаним, на думку науковця, були його синоніми «інтернаціональна освіта» («international education») та «інтеркультурна освіта» («intercultural education») [82; 186; 408].

Аналіз енциклопедичних, філософських, психолого-педагогічних джерел дозволив визначити період появи терміна «інтернаціоналізація». У 1980 році у США виходить друком перше наукове дослідження, зміст якого відображає проблеми інтернаціоналізації вищої освіти, «Поширення інтернаціональної складової вищої освіти», автором якого стала американська дослідниця Б. Б. Бурн (B. B. Burn).

У рукописі вчена аналізує стан розвитку системи вищої освіти США на початку 80-х років ХХ століття, висвітлює її недоліки щодо ігнорування процесу інтернаціоналізації освіти, що активізується в світі. Авторка закликає до перегляду освітніх перспектив системи вищої освіти країни, наголошує на переосмисленні майбутнього освітньої сфери та зосереджує увагу на розробленні освітніх стратегій розвитку вищої школи відповідно до глобального мислення, ураховуючи при цьому світові перспективи (усі без винятку навчальні дисципліни повинні мати інтернаціональний контекст). Дослідниця переконана, що інтернаціоналізація вищої освіти реалізується шляхом інтеграції зарубіжних перспектив до освітньої системи тієї чи іншої держави [159].

Американські дослідники Й. Тонкін (J. Tonkin) та Дж. Едвардс (J. Edwards) у праці «Світ у курикулумі: курикулярні стратегії для двадцять першого століття» (1981) наводять власне бачення досліджуваного освітнього процесу, інтернаціоналізації вищої

освіти трактуючи його дефініцію як «збільшення кількості програм, що дають можливість вивчення міжнародних відносин та наповнення всього змісту освіти матеріалами, що дають розуміння міжнародних перспектив» [374].

Подальша еволюція змісту поняття інтернаціоналізація вищої освіти пов'язана з ім'ям американського дослідника М. Харарі (M. Harari), директора центру інтернаціональної освіти Каліфорнійського державного університету (США). У 1989 році під його керівництвом було відкрито наукову школу, предметом дослідження якої стає інтернаціоналізація вищої освіти, ефективність змін навчальних програм та питання співіснування різних етносів у процесі навчання.

На думку вченого, інтернаціоналізація вищої освіти є «інституційним процесом, механізмом здійснення «інтернаціональної освіти»», завданнями якої є інтернаціоналізація змісту навчальних програм у галузі гуманітарних наук, активізація академічної мобільності, налагодження співробітництва з громадою, сприяння підготовці міжнародних наукових досліджень, розвиток глобального мислення, власного інтелектуального потенціалу в питаннях специфіки культури, традицій, релігії народів світу» [232]. А. Ханфт наголошує на тому, що «принципи гуманізації і демократизації освіти повинні бути фундаментом організації навчальної роботи в інтернаціональному середовищі. Розвиток різноманітних форм співробітництва, повага до «суверенітету» особистості, розуміння культури, традицій, інтересів, мови іноземного студента сприяє подоланню міжнаціональних та міжетнічних конфліктів в інтернаціональному середовищі, виховує гуманну особистість» [232].

З того часу в американському науковому просторі трактування поняття інтернаціоналізація вищої освіти інтерпретується у широкому розумінні як багатоаспектний феномен сучасності та у вузькому – як освітня стратегія розвитку вищої школи. На основі систематизації наукових праць англомовних дослідників нами було складено Дод. В, табл. В.1. «Інтерпретація поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» науковцями США, Канади, Голландії, Великої Британії»» (див. дод. В, табл. В.1).

Проблемно-хронологічний аналіз теоретичних розвідок англомовних дослідників періоду початку 80-х років XX століття дозволив систематизувати та узагальнити їх наукові погляди на проблему інтернаціоналізації вищої освіти. Установлено, що першими

дослідниками інтернаціоналізації вищої освіти стали американські науковці Б. Б. Бурн, а пізніше К. Клазек, Й. Тонкін, М. Харарі.

Вони наголошували на тому, що інтернаціоналізація змісту освітніх програм, активізація академічної мобільності, розвиток глобального мислення та власного інтелектуального потенціалу в питаннях специфіки культури, традицій, релігії народів світу визначають розуміння сутності поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» досліджуваного періоду. Систематизація наукової думки англомовних дослідників дозволяє окреслити перший етап розвитку поняття ІВО, що охоплює період початку 80-х років XX століття. При цьому інтернаціоналізація вищої освіти визначається як інтернаціоналізація змісту освітніх програм та активізація академічної мобільності.

Аналіз освітньо-реформаційних подій періоду 90-х років XX століття, що пов'язаний з підписанням у 1999 році Болонської декларації, документу, який започаткував процес загальноєвропейського освітнього єднання, дозволяє окреслити наступний етап розвитку досліджуваного поняття. Американський дослідник К. Клазек (K. Clasek) (1992) зазначає, що дефініція поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» пов'язана із «зусиллям викладацького корпусу щодо надання своїм навчальним курсам міжнародного виміру в аспекті їх змісту та методів викладання» [163].

Протилежною є думка науковців Т. Рахман (T. Rahman) та Л. М. Коппа (L. M. Корр) (1995). Науковці переконують, що на початку 90-х років XX ст. поняття ІВО розглядається винятково з позиції університету, коледжу чи освітньої установи з двох боків: «з одного боку, як можливість здобуття певної інституційної автономії, управлінської самостійності, з другого – несення відповідальності перед суспільством за якість власного продукту, тобто тих знань, якими володітимуть випускники ВНЗ» [315].

Цілісну оцінку поняття ІВО освіти дістало у працях американця Р. Рудзкі (P. Rudzki). Дослідник запевняє, що ІВО трактується як «освітня революція», академічна тенденція переміщення, що передбачає перетин державного кордону певної країни з метою здобуття освіти, стажування, вивчення іноземної мови тощо» [326]. Нідерландська дослідниця Х. де Віт у статті «Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти» дефініціює поняття «інтернаціоналізація вищої освіти», визначаючи його як «багатоаспектний феномен сучасності, що включає міжнародні

програми обміну, спільні дослідницькі проекти, спеціально сфокусовані дослідження у вищих навчальних закладах іншої країни, знання іноземних мов, розвинуту мережу спілкування засобами інтернету, інтернаціональні відносини та інтернаціоналізовані навчальні програми» [187].

Її колега М. Ван дер Венде (M. Van der Wende) (1997), проаналізувавши поняття «інтернаціоналізація вищої освіти», запевняє, що «спільна цілеспрямована діяльність департаменту освіти певної країни та адміністрації конкретного вищого навчального закладу, що спрямована на покращання якості системи університетської освіти в країні» визначає його сутність [399].

У наукових працях канадської дослідниці Дж. Найт (J. Knight) (1997) зустрічаємо подібність поглядів на університет як суб'єкт, що комплексно інтернаціоналізується, які були зазначені їх колегами Т. Рахман та Л. М. Коппом [307]. Так, Дж. Найт стверджує, що ІВО є «процесом інтеграції міжнародного/інтеркультурного виміру у викладання/навчання, наукові дослідження, соціальні послуги, що здійснює університет, коледж або технічний інститут» [188; 408].

Майже через два роки до власного визначення досліджуваного поняття науковці додадуть, що «ефективність, доцільність, своєчасність уведення інтернаціонального компоненту в роботу того чи іншого університету є запорукою забезпечення його якості на європейському освітньому просторі» [188].

Б. Дж. Еллінгбо (B. J. Ellingbo) (1998), погоджуючись з думкою своїх попередників Х. де Віт, Л. М. Коппа, Дж. Найт та Т. Рахман, визначила поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» як «процес набуття університетом або коледжем міжнародної перспективи, що передбачає прогнозування його освітньої перспективи на майбутнє» [193].

Теоретичне узагальнення наукового доробку американського вченого Дж. Местенхаузера (J. Mestenhauser), відомого своїми фундаментальними дослідженнями в галузі міжнародної освіти, дає змогу стверджувати, що зміст поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» доцільно розглядати в контексті системного підходу, який передбачає виділення взаємопов'язаних елементів, що утворюють його організаційну єдність. Науковець вважає за потрібне окреслити такі аспекти досліджуваного поняття, а саме: групи, що задіяні у процесі; рівні розвитку процесу; предмети, що становлять ядро змісту міжнародної освіти; шляхи набуття та використання

знань; структура і цілі процесу; перспективи розвитку інтернаціоналізації освіти; залежність процесу інтернаціоналізації освіти від змін у міжнародних відносинах; географічний вимір міжнародної освіти; взаємозв'язок розвитку процесу інтернаціоналізації вищої освіти із соціальними та освітніми реформами [282].

Канадська дослідниця Дж. Найт у праці «Якість та інтернаціоналізація вищої освіти» (1999) визначає завдання та окреслює цілі процесу інтернаціоналізації вищої освіти. Дослідниця переконана, що її першочерговими завданнями стають:

- розвиток міжнародного науково-дослідного простору (розроблення спільних міжуніверситетських освітніх проектів);
- активізація міжнародної академічної мобільності (міжнародний обмін студентами, аспірантами, викладачами, асистентами та ін.);
- уведення міжнародного компонента в навчальні програми і плани ВНЗ (викладання більшості навчальних дисциплін іноземними мовами);
- покращання якості освіти (виховання конкурентоспроможного фахівця, здатного отримати гідну роботу відповідно до здобутої спеціальності в Європі) [188].

Отже, історико-порівняльний аналіз сутності поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» з позиції англомовних та нідерландських дослідників у 90-х роках XX століття дозволяє виокремити другий етап розвитку наукової думки щодо визначення поняття «інтернаціоналізація вищої освіти». Доведено, що саме на цьому етапі дефініція поняття інтернаціоналізації вищої освіти набуває глобального виміру. Це поняття трактується як процес набуття окремою освітньою установою міжнародних перспектив у навчанні та викладанні. Водночас спостерігається тенденція до виокремлення університету як суб'єкта, що комплексно інтернаціоналізується, а висока якість знань, здобутих випускниками, стає його провідним завданням.

Систематизація нормативних документів у галузі освіти Німеччини періоду початку XXI століття, зокрема Закону «Про вищу освіту» (2002 р.)[215] (Німеччина) дозволяє визначити третій етап розвитку поняття «інтернаціоналізація вищої освіти», що пов'язаний з активізацією академічної спільноти країни до вивчення, дослідження та впровадження окремих аспектів інтернаціоналізації освіти у роботу освітніх установ [226].

Так, у Німеччині дослідження інтернаціоналізації вищої освіти стає провідним завданням центру досліджень професійної та вищої освіти університету Кассель, науково-дослідного інституту Віттенберг (університет Халле-Хоф), центру розвитку системи вищої освіти країни у місті Гютерслох, центру інформаційних систем у галузі вищої освіти в Ганновері за підтримки Баварського державного інституту досліджень та прогнозування розвитку системи вищої освіти Німеччини, а також Німецької служби академічних обмінів (DAAD) [252].

Джерелознавчий аналіз дослідження сутності поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» переконливо доводить, що саме у цей час відбувається прогностичне планування, моделювання траєкторії розвитку освітньої галузі тієї чи іншої країни засобами інтернаціоналізації вищої освіти, що реалізується у низці теоретичних праць німецькомовних, англомовних та вітчизняних науковців з окремих аспектів досліджуваного поняття. У праці «Інтернаціоналізація університетів: учіння щодо управління освітньою установою» (2000) австрійський учений С. Шпоун (S. Spoun) наголошує на тому, що поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» трактується як «інноваційний стратегічний менеджмент управління системою вищої освіти (на національному рівні) та вищим навчальним закладом (на інституційному рівні)» [345].

На початку XXI століття глобалізаційні процеси в освіті зумовили інтерпретацію сутності поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» Б. Кем (B. Kehm) (2000) як «багатовимірний процес, що є результатом глобалізації освітнього ринку, інструментом здійснення світової освітньої політики міжнародних та наднаціональних організацій, що докорінно змінює освітні стереотипи, реформує систему вищої освіти шляхом уведення міжкультурного аспекту в навчальні програми університетів» [253].

Американські дослідники С. Гроеннінгс (S. Groenings) та Д. С. Вілей (D. S. Wiley) (2000), виокремлюючи університет як суб'єкт інтернаціоналізації, доводять, що «поняття ІВО включає економічну складову успішної роботи сучасного університету, що передбачає отримання прибутку від освітніх послуг вищого навчального закладу та породжує глобальну освітню конкуренцію» [225; 327; 331]. М. Ван дер Венде подає мотиви досліджуваного поняття, а саме: академічні (впровадження міжнародного виміру у викладання, навчання і дослідницьку

роботу), культурні (збереження та поширення національної культури, вивчення та розуміння культурного, етнічного, расового різноманіття) та політичні (проголошення миру між країнами та націями, гарантування національної, особистої безпеки) [400].

Уперше у вітчизняному порівняльно-педагогічному просторі А. А. Сбруєва (2002) визначила дефініцію інтернаціоналізації вищої освіти як «багатовимірний процес, що передбачає як зміни у навчальних планах і програмах закладів вищої освіти, так і мобільність студентів, викладачів, адміністрації, начальних програм та інституцій, що здійснюють освіту, спеціально розроблені стратегії пристосування закладів освіти до нових умов глобалізації, розвитку економіки знань та ІКТ» [77].

У праці «Інтернаціоналізація як виклик системі вищої освіти в Європі» У. Тайхлер (U. Teichler) (2001) запевняє, що поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» розуміється як «будь-яка спроба вищого навчального закладу змінити існуючий устрій у контексті європейської інтеграції» [359; 366; 367]. Б. Вехтер (B. Wächter) (2002), погоджуючись з думкою У. Тайхлера, зазначає, що інтернаціоналізація вищої освіти є «процесом систематичної, цілеспрямованої інтеграції до інтернаціонального простору викладання, навчання та досліджень найвищого ґатунку» [395].

Вітчизняна дослідниця О. Овчарук (2002) переконана, що поняття інтернаціоналізація вищої освіти є процесом запровадження інтернаціонального виміру у навчальні програми університету [87]. У спільній праці «Інтернаціональне навчання: модель на майбутнє» (2004) німецькі дослідники П. Мюсіг-Трапп (P. Müßig-Trapp) та К. Шнітцер (K. Schnitzer) переконують, що дефініція поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» трактується як «комплекс процесів, інтегрований ефект дії яких, запланований чи ні, розширює міжнародний вимір того досвіду, який можна отримати у процесі здобуття вищої освіти в університеті» [334].

Отже, на основі порівняльно-зіставного аналізу теоретичних розвідок зарубіжних дослідників нам було створено дод. В, табл. В.2, що дозволило стверджувати, що першими з німецькомовних науковців стали досліджувати проблеми інтернаціоналізації вищої освіти німецькі вчені (Б. Вехтер, Б. Кем, П. Мюсіг-Трапп, У. Тайхлер, К. Шнітцер, С. Шпоун) (див. Дод. В, табл. В.2).

У 2004 році Організацією Економічного Співробітництва та Розвитку (ОЕСР) було визначено два виміри інтернаціоналізації вищої освіти:

- «внутрішня інтернаціоналізація» («internationalization at home»), що здійснюється в межах конкретної країни шляхом зарахування іноземних студентів, запрошення іноземних викладачів, включення в навчальні плани додаткових навчальних курсів, викладання яких ведеться іноземною мовою, уведення в навчальні плани та програми університетів інтернаціонального змісту, участь у міжнародних науково-освітніх проектах;
- «зовнішня інтернаціоналізація» («education abroad», «across borders», «cross-border education»), що стосується перетину кордону академічною спільнотою (студентами, аспірантами, викладачами, працівниками вишів з метою навчання і проведення науково-дослідницької роботи у вищому навчальному закладі закордоном) [299].

Крім того, саме у цей час представники ОЕСР окреслили форми міжнародного співробітництва в контексті інтернаціоналізації освіти, а саме: академічна мобільність (студентів, аспірантів, професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу), інтеграція в навчальні програми міжнародного змісту та освітніх стандартів, інституційне партнерство, що передбачає створення стратегічних освітніх альянсів, ініціативи щодо збереження якості університетської освіти [301; 393].

Американські дослідники К. Бек (K. Back), Д. Девіс (D. Davis) та А. Ольсен (A. Olsen) у праці «Інтернаціоналізація вищої освіти: цілі та перспективи» (2005) стверджують, що поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» є «процесом запровадження інтернаціонального, інтеркультурного, міжнародного виміру у викладання, навчання на перспективні дослідження; фактором конкурентної боротьби» [124].

О. Вауліна переконана, що поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» є провідною тенденцією розвитку системи вищої освіти Європи, що передбачає комплексну інтеграцію (зміст, цілі, пріоритети) вищого навчального закладу відповідно до окреслених стратегій його розвитку на майбутнє [7]. На нашу думку, фундаментальний аналіз поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» здійснив У. Тайхлер (2005). Науковець переконує, що поняття ІВО є «багатовимірним процесом, що включає комплексну перебудову

«ідеї університету» відповідно до глобалізаційних вимог сучасності» [360].

Австрійський дослідник Г. Пехар (G. Pechar) (2007) доводить, що поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» є «стратегічною метою кожного вищого навчального закладу, що передбачає економічну, соціальну, академічну та інституційну складові» [306]. У. Шайтерер (U. Schreiterer) (2008) наголошує, на тому, що дефініція поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» трактується як «сукупність інтернаціональної діяльності певного вищого навчального закладу» [336]. Погоджуючись з позицією У. Шайтерера щодо інтерпретації досліджуваного поняття, його колега Й. Вітте (J. Witte) додає, що поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» є «збільшенням кількості програм, що дають можливість вивчення міжнародних відносин та наповнення всього змісту освіти матеріалами, що дають розуміння міжнародних перспектив» [403].

Австрійський дослідник П. Ганс (P. Gans) (2009) інтерпретує дефініцію поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» з позицій філософських категорій щодо цінностей, а саме: «процес формування специфічного образу мислення, що ґрунтується на засвоєнні традицій і цінностей іншої культури та виховує активну соціальну позицію індивіда за збереження власної культурної ідентичності» [211]. Німецький політолог У. Штегер (U. Steger), проаналізувавши досліджуваний освітній процес з позиції міжнародної міграції та імміграції, стверджує, що поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» є «засобом міжнаціонального порозуміння, що включає позитивне налаштування академічної громадськості щодо необхідності усвідомлення та сприйняття інших культур та спільнот, вільне пересування та відповідні зміни імміграційної політики в конкретній країні» [349].

Теоретичний аналіз порівняльно-педагогічних досліджень вітчизняних науковців початку XXI століття доводить, що переважна їх більшість стосується окремих аспектів інтернаціоналізації вищої освіти.

Українська дослідниця Н. Авшенюк переконує, що поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» трактується «як будь-яка діяльність системи вищої освіти або окремого вищого навчального закладу, що здійснюється з перетинанням національного кордону, в процесі якої задіяні студенти, викладачі, адміністративний персонал, інституції, освітні системи

тощо» [2]. Синонімічними є погляди О. Матвієнко. Вона запевняє, що ІВО є об'єктивним процесом стійкої взаємодії і взаємовпливу національних систем вищої освіти, який відбувається на основі загальних цілей і принципів, що відповідають потребам світового співтовариства і відображають прогресивні тенденції його розвитку [48]. Більш об'єктивним є визначення І. Каленюк і О. Гонти. Дослідники проголошують, що «інтернаціоналізація вищої освіти» є «засобом уніфікації освітнього контенту в міжнародному масштабі» [29].

Діахронний аналіз німецькомовних, англомовних та вітчизняних праць щодо сутності поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» дає змогу стверджувати, що на початку XXI століття трактування його дефініції набуває апогею (див. дод. В). При цьому більшість науковців дотримуються думки, про те, що інтернаціоналізація вищої освіти є процесом набуття вищим навчальним закладом глобальної перспективи, інструментом задоволення політичних, культурних, академічних та демографічних потреб сучасного суспільства.

На підставі компаративного аналізу наукових праць англомовних, німецькомовних та вітчизняних науковців другої половини XX – початку XXI століття було визначено два рівні реалізації інтернаціоналізації освіти залежно від визначальних її суб'єктів:

- інституційний (університетсько-центричний, інтернаціоналізація освіти зосереджена на різних видах діяльності певного вищого навчального закладу з метою досягнення його прогностичних цілей на майбутнє);
- наднаціональний (інтернаціоналізацію вищої освіти варто розглядати як процес, що відбувається поза освітою за її умовними межами, що регулює, визначає та прогнозує відносини між країнами на наднаціональному рівні, між народами, культурами та етносами на національному рівні та між індивідами на особистісному рівні) [10; 17; 30; 170].

Німецькомовні теоретики Х.-Д. Даніель (H.-D. Daniel), Ю. Ендерс (U. Enders), У. Тайхлер у праці «Вищі навчальні заклади і суспільство – баланс і перспективи» (2009) запевняють, що успішність інтернаціоналізації вищої освіти залежить від культури організації інституційних досліджень у конкретному вищому навчальному закладі та результативності роботи міжнародних організацій тощо [196]. Аналіз наукового доробку цих учених дав

змогу виокремити такі «типи» освітніх ініціатив, результативність роботи яких є індикатором рівня інтернаціоналізації системи вищої освіти в певній країні. До них відносимо:

- I тип – «персоналізаційно-сфокусований» (інтернаціоналізація освіти є предметом спеціальних досліджень конкретних науковців, що мають вагомі наукові здобутки у цій галузі та входять до складу наукового товариства (школи) певного науково-дослідного університету);
- II-ий тип – «академічно-організаційний» (інтернаціоналізація освіти є предметом фундаментальних досліджень міжнародних та регіональних організацій, що професійно займаються справою міжнародної освіти; причому управлінський апарат цих організацій відповідає за успішність процесу інтернаціоналізації в конкретній країні) [196].

Контент-аналіз наукових праць зарубіжних та вітчизняних учених дозволяє стверджувати, що серед досліджень, предметом яких є дефініціювання поняття «інтернаціоналізація вищої освіти», половина науковців (18 осіб), зокрема Н. Авшенюк, Д. С. Вілей, Й. Вітте, Б. Вехтер, П. Ганс, С. Гроеннінгс, Б. Дж. Еллінгбо, Б. Кем, Л. М. Копп, П. Мюсіг-Трапп, Г. Пехар, Т. Рахман, У. Тайхлер, У. Шайтерер, К. Шнітцер, У. Штегер, переконана, що інтерпретацію цього поняття доцільно тлумачити з інституційної позиції вищого навчального закладу, де університет виступає суб'єктом інтернаціоналізації з огляду на міжнародні цілі, принципи і норми, що відповідають потребам світового співтовариства (див. дод. В).

Хоча більшість англомовних (Д. С. Вілей, Х. де Віт, С. Гроеннінгс, Л. М. Копп, Дж. Найт, Т. Рахман), німецькомовних (Б. Вехтер, П. Мюсіг-Трапп, Г. Пехар, У. Тайхлер, К. Шнітцер), вітчизняних науковців аналізують комплексну перебудову курикулуму змісту університетської освіти в контексті інтернаціоналізації вищої школи, проте вони майже не вживають поняття «інтернаціоналізація університетської освіти». Узагальнення доробку світової наукової спільноти щодо інтерпретації поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» дозволило вперше визначити дефініцію поняття «інтернаціоналізація університетської освіти» як її центральну ланку й окреслити у цьому контексті місію університетів Європи – задоволення потреби сучасного суспільства й особистості у створенні єдиного європейського освітнього простору.

Проблемно-хронологічний та порівняльно-зіставний аналіз теоретичних розвідок зарубіжних та вітчизняних дослідників дозволив систематизувати та узагальнити їх наукові погляди на проблему інтернаціоналізації вищої освіти. Установлено, що першими дослідниками цієї проблеми на початку 80-х років XX століття були американські науковці Б. Б. Бурн, а пізніше К. Клазек, Й. Тонкін, М. Харарі. Подальшу інтерпретацію поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» здійснювали дослідники з Австралії, Канади, Голландії та Великої Британії (К. Бек, М. Ван дер Венде, Д. Девіс, Г. Муноз).

Першими з німецькомовних науковців стали досліджувати проблеми інтернаціоналізації вищої освіти німецькі (Б. Вехтер, Б. Кем, П. Мюсіг-Трапп, У. Тайхлер, К. Шнітцер, С. Шпоун), а пізніше австрійські (А. Пеллерт, Х. Пехар, Т. Пфеффер) учені.

Установлено, що англомовні науковці конкретизують сутність ІВО як процес запровадження міжнародного виміру в навчальні програми та організаційні структури вищих навчальних закладів, а німецькомовні – як багатовимірний процес, в якому відбувається взаємодія університетів окремих країн з урахуванням міжнародних цілей, принципів і норм, що відповідають потребам світового співтовариства та сприяють створенню умов для вільного пересування академічної громади. Відмінною ознакою американського трактування сутності інтернаціоналізації вищої освіти є заміна освітніх ідеалів співпраці між університетами на позицію міжнародної конкуренції задля отримання економічної вигоди від освітніх послуг, коли вища освіта перетворюється на суб'єкт ринкових відносин.

Діахронний аналіз німецькомовних, англомовних і вітчизняних досліджень дав змогу узагальнити їх теоретичні результати та виокремити етапи розвитку наукової думки щодо визначення сутності поняття «інтернаціоналізація вищої освіти»:

- на *першому* етапі (80-ті роки XX ст.) інтернаціоналізація вищої освіти визначається як інтернаціоналізація змісту освітніх програм, активізація академічної мобільності;
- на *другому* етапі (90-ті роки XX ст.) дефініція інтернаціоналізації вищої освіти набуває глобального виміру, це поняття трактується як комплексний процес набуття окремою освітньою установою міжнародних перспектив у навчанні та викладанні, спостерігається тенденція до виокремлення університету як суб'єкта, що комплексно інтернаціоналі-

зується, а висока якість знань, здобутих випускниками, стає його провідним завданням;

- на *третьому* етапі (початок XXI ст.) більшість науковців дотримуються думки про те, що інтернаціоналізація вищої освіти є процесом набуття вищим навчальним закладом глобальної перспективи, інструментом задоволення політичних, культурних, академічних та демографічних потреб сучасного суспільства.

Узагальнення доробку світової наукової спільноти щодо інтерпретації поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» дозволило вперше визначити інтернаціоналізацію університетської освіти як її центральну ланку й окреслити у цьому контексті місію університетів Європи – задоволення потреби сучасного суспільства й особистості у створенні єдиного європейського освітнього простору.

Аналітичний огляд публікацій Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) дозволив конкретизувати два виміри інтернаціоналізації вищої освіти в німецькомовних країнах, а саме: зовнішню ІВО, яка характеризується академічною мобільністю, міжнародною інтелектуальною міграцією і залежить від державної імміграційної політики; внутрішню ІВО, яка характеризується мовною політикою, якістю вищої освіти, стратегіями інтернаціоналізації університетської освіти, інтернаціоналізацією навчальних програм.

1.2. Витоки інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині

На початку XXI століття сформувалися дві основні тенденції, що визначають розвиток європейського простору вищої освіти, глобалізація та міжнародна інтеграція. Наприкінці XX століття в більшості країн ЄС з'являється нова концепція вищої школи, складовими якої стають: інтернаціоналізація, міжнародна конкуренція й орієнтація на покращання якості освіти. Конкретизація цієї концепції в Німеччині орієнтується на освітню політику Німеччини.

Саме тому актуальним убачаємо виявлення теоретичних основ ІУО, а також аналіз поглядів зарубіжних науковців на провідні детермінанти, що сприяли її прискоренню в кінці XX – на початку XXI століття.

Становлення та розвиток університетської освіти в контексті інтернаціоналізації вищої освіти у Європі є предметом наукового пошуку німецьких (І. Бьорле (I. Bäurle) [133], Г. Болльбек

(G. Bollbeck) [143], Д. Бюхлер (D. Buhler) [152], Ф. Гамбургер (F. Hamburger) [230], Т. Елльвайн (Th. Ellwein) [194], Б. Зіттер (B. Sitter) [342], Б. Йонгблод (B. Jongbloed) [244], Т. Келвемарк (T. Kälvemark) [246], Б. Райнманн (B. Reinmann) [318], В. Шрока (W. Sroka) [346]) та британських дослідників (Р. Барнет (R. Barnett) [132], Х. Ертл (H. Ertl) [198]).

Проблемам становлення та розвитку університетів присвячено низку наукових праць, зокрема Я. Ганіткевич [12] (автономія та самоврядування університетів; історія університетів Європи XII – XV століть), Б. Год [14] (середньовічні університети), В. Яблонський [113], О. Журавльова [23] (становлення та розвиток інституту присудження вчених ступенів в університетах Західної Європи (XII – перша половина XX століття), І. Вакарчук [6], М. Зубрицька [28], В. Кремень [42], М. Мінаков [52], М. Секундант [79] (університетська освіта в Україні), О. Мєщанінов (сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні) [51]. Погляди дослідників на витоки, складові та провідні детермінанти, що сприяли активізації процесу інтернаціоналізації освіти в кінці XX – на початку XXI століття, різняться й потребують додаткового вивчення та узагальнення.

Основою європейської культури став античний світ – Стародавня Греція, еллінський світ, Стародавній Рим. Тут сформувалися ті соціокультурні орієнтири, які можна вважати абсолютними цінностями для Європи і всього світу. Саме в античний час у певному вигляді були вироблені майже всі основні освітні ідеї, які в подальшому лише ускладнювалися, модифікувалися та оновлювалися.

Уніфікований характер академічної освіти у Середньовічній Європі передбачав безперешкодну міграцію інтелектуального товару через умовні європейські кордони. Крім того, варто зазначити, що знання не могло обкладатися митом, а, навпаки, оплачувалося. У XII – XIII столітті у Західній Європі панувала латина. Тому характер середньовічної науки та система навчання у всіх університетах того часу були приблизно однаковими, що сприяло розвитку міжнародної співпраці та активізувало академічну мобільність студентів і професорів [16; 347].

У свою чергу, стандартизований світогляд латинського світу, маючи свій культурний взірець – античність, дозволяв вагантам (мандрівним співцям) безперешкодно мігрувати в межах простору, замкненого між трьома основами «Університет – Рим – Єрусалим», тобто карта середньовічного світу у свідомості

пересічних громадян була простим трикутником, у межах якого робилися перші спроби інтернаціоналізації освіти.

У період Середньовіччя будь-яке товариство, купецька ганза чи ремісничий цех називалося університетом («universitas»). Аналогічно представники вченої корпорації стали називати себе «universitas studii», «universitas magistrorum et scholarium», «universitas studentium», оскільки терміном «studentes» позначали і викладачів, і тих, хто навчається [14]. Узагальнення цих фактів дає підстави стверджувати, що перші зародки інтернаціоналізації з'являються саме у цей період. Відтоді в енциклопедичних словниках університетом (від. лат. universitas – «цілісність», «сукупність») називають найстаріший і головний тип європейського вищого навчального закладу [8]. Як специфічний цех, університет був ієрархічно організованим, створював, зберігав та передавав знання, а також відповідав перед суспільством за якість власної продукції [245].

За часів релігійних війн університет виступав автономією розуму та гуманізму, призначенням якого було виховання всебічно розвиненої особистості. Університет керувався власним статутом та існував на засадах самоврядування. Він мав свої привілеї, що робили його місцем вивільнення з-під тиску загальних для суспільства норм і забезпечували його свободою, такою необхідною для розвитку розуму, який ставав самодіяльною незалежною силою, головним джерелом людської продуктивності. Нагадаємо, що саме розум становив основу самовизначення людини і конституювання всіх сфер та елементів соціального й приватного життя [29; 50].

Поширення університетів просторами Європи здійснювалось, як уважає В. Горський, автор статті «Ідея університету: неочевидні очевидці», чотирма хвилями. На переконання автора, перші три, які припадають на XII–XVI століття, прокотилися містами Італії (перша хвиля), потім Англії, Франції, Іспанії та Німеччини (друга хвиля), а також країнами Центральної Європи (третя хвиля) [16]. На думку І. Костенко, О. Журавльової, М. Сідака найдавнішими європейськими університетами були Болонський (1088 року заснування) та Паризький, заснований у 1200 році. Так само в боротьбі за автономію відбувалося становлення в Англії Оксфордського (1168 р.), а з 1209 року й відокремленого від нього Кембриджського університетів. Нарешті, до найпрестижніших вищих навчальних закладів того часу слід віднести й Саламанський в Іспанії,

заснований у 1277 році [23; 40]. Варто зазначити, що перший досвід заснування наукових ступенів традиційно пов‘язують із виникненням Болонського університету.

На початку XIII століття малі земляцтва Болоньї злилися в університет ультрамонтанів (італійців) та університет цитрамонтанів (іноземців). В університеті часто вчилися особи зрілого віку, що іноді мали високі посадові ранги, наприклад архідиякони та кардинали.

Водночас викладачі університету не мали високого статусу за межами університету і навіть не були громадянами Болоньї. Тому історично склався специфічний тип навчального закладу, так звані студентські університети. Ректорів у них обирали студенти. Вони ж фактично встановили цілковитий контроль за організацією і процесом проведення занять. Студенти наймали викладачів, укладали з ними щорічні контракти, в яких фіксувалися суми гонорарів, установлювався порядок читання окремих книг. Усі положення, що регламентували діяльність таких освітніх установ, були юридично задекларовані в найстарішому університетському статуті 1252 року, який зафіксував стабілізацію університетів як суспільних утворень. Проте професори зберігали певні прерогативи в академічному житті, зокрема в організації випробувань на наукові ступені та на противагу ректорам, яких обирали студенти, утворювали спеціальні професорські колегії з виключним правом голосу з багатьох питань університетського життя [63].

Вітчизняний дослідник О. П. Мєщанінов стверджує, що саме у цей час з‘являються перші моделі університетської освіти, найвідомішою з яких стала модель Болоньї, де студенти формували університет та наймали викладачів [51]. Аналіз енциклопедичних та літературних джерел дозволяє стверджувати, що перший по-справжньому науковий ступінь з‘явився в Болоньї лише у 1130 році. Це був ступінь доктора наук (від лат. docere – «вчити», «навчати»), який існував у двох категоріях: знавець цивільного права (від. лат. doctor legum) та знавець церковного права (від. лат. doctor canonum) [8]. Ступінь доктора наук стає першою і єдиною відзнакою заслуг справжнього науковця. Водночас у середньовічних університетах присудження ступеня доктора також могло бути передумовою для виходу з наукового товариства з метою самостійного здійснення навчальної та наукової роботи [14].

Разом із ступенем доктора з‘явився і проміжний ступінь ліценціата (від. лат. licentiatus – «той, хто допущений, хто має право»)

(Бельгія, Австрія, Іспанія, Португалія, Фінляндія, Швеція) [8]. Такий статус мали особи, які склали відповідний іспит, подали письмову роботу – дисертацію і ще до її захисту отримали право читати лекції. Поява цього ступеня була зумовлена тим, що процедура зведення в «докторство» вимагала значних грошових витрат, хоча сама докторська ліцензія (дозвіл на захист дисертації) власне нічого не коштувала. Тому тих науковців, які отримавши ліцензію, не мали змоги витримати такий фінансовий тягар, стали називати ліценціатами – володарями особливого ступеня, проміжного між бакалавром і доктором чи магістром. Разом з тим у деяких університетах, наприклад в Оксфорді та Гейдельберзі, особливого класу ліценціатів не утворилося, тому що за ліцензією обов'язково протягом року здобувався і вищий науковий ступінь, інакше сама ліцензія втрачала чинність.

Змістовий аналіз офіційних сайтів провідних університетів Західної Європи дозволяє стверджувати, що у XIII столітті з'явилися і такі європейські університети, як Солернська медична школа (1158 р.), Неапольський університет в Італії (1224 р.). У IV – V столітті засновані (здебільшого із санкції римської курії) Краківський (1364 р.), Віденський (1365 р.), Зальцбурзький (1367 р.), Гейдельберзький (1386 р.), Кельнський (1388 р.), Ерфуртський (1390 р.), Віденський і Женевський (1365 р.), Будський (1389 р.), Лейпцизький (1409 р.), Базельський (1460 р.), Люцернський (1574 р.), Грацський (1585 р.), Інсбруський (1669 р.) університети [123; 423; 425; 428; 430; 434]. Наприкінці XV століття у Західній Європі вже налічувалося 65 університетів, а до 1500 року в Європі діяло вже 80 вищих навчальних закладів. Отже, у цей період значно більша кількість людей мала змогу отримати вищу освіту.

На початку XII століття в Болонському університеті навчалося до десяти тисяч студентів з усієї Європи, що є яскравим прикладом прояву та подальшого розвитку інтернаціоналізації університетської освіти. Ці факти доводять, що середньовічні студенти і викладачі вільно пересувалися країнами Європи, могли розвивати й пропагувати свої знання та науки, що значно полегшувало процес суспільного розвитку [120].

Аналіз енциклопедичних та філософських словників засвідчує, що наприкінці XVI століття у Великій Британії (Оксфордський університет) з'являється вчене звання професор (від. лат. profiteor – «знавець», «публічно визнаний учителем»), що прийшло зі

Стародавнього Риму [8]. Прийнято вважати, що першим професором риторики був Квінтіліан (68 р. н. е.). У середньовічних університетах Європи (XV – XVI ст.) професорами стали називати викладачів, магістрів та докторів. Проте в італійській Болоньї вчене звання професор уживалося у значенні «викладач узагалі», а тому не могло стати терміном на позначення заслуженого вченого. У Великій Британії, навпаки, воно набуло термінологічного значення. Тому вперше офіційний статус професора установлений в Оксфордському університеті у XVI столітті [4; 24].

Узагальнення теоретичних даних щодо зародження та розвитку університетів Західної Європи та становлення системи наукових ступенів дозволяє стверджувати, що вже у середньовічному університеті існувала певна освітня ієрархія (бакалавр, магістр, доктор і вчене звання професор), що мала кваліфікаційну обумовленість та наступність. Але в сучасному розумінні фактично діяв лише ступінь доктора або магістра для професора, що здобув цей ступінь із виконанням тих умов, якими була зумовлена ліцензія. Уведення до вищого ступеня випробуваннями не супроводжувалося. Випробування (іспити) передували лише отриманню ліцензії.

Таким чином, у процесі формування університетської освіти утворилася система наукових ступенів та звань, яку прийняли переважно всі університети Європи. Тобто можна стверджувати, що фактично вже існував єдиний освітній простір, єдина система наукових ступенів, що стала поштовхом до поширення та активізації інтернаціоналізації освіти.

Ми поділяємо висновок німецького історика Б. Зіттера (B. Sitter) про те, що виникнення у XII столітті перших університетів у Європі ілюструє кілька процесів, зокрема відновлення освіченості після історичної кризи IX-X століть, створення і розвиток міст як осередків нового соціального життя, відмінних від традиційного феодалізму, нове місце знання і спеціалізованих культурних практик (теології, правознавства, медицини) у тогочасному суспільстві. Учений переконаний, що середньовічний університет прийшов на зміну монастирській школі як основній освітній інституції. Сенс його ґенези полягає в емансипації освітнього закладу від влади єпископа, тобто від прямого церковного підпорядкування. Зміст і форми освіти починає визначати не безпосередньо церковна влада, а корпорація освічених людей –

університетських «гелертерських» викладачів (від нім. Gelehrter). «Гелертерський» учений – універсально освічена людина, яка мислить об'єктивними категоріями. Причому для біолога і математика цього типу є характерним інтерес до класичної філології та до гуманітарії взагалі [342].

О. П. Мєщанінов стверджує, що саме у цей час формується та стверджується французька модель університетської освіти, де вищий навчальний заклад утворювали магістри, а студенти були лише членами університету. Науковець переконаний, що саме французька модель університетської освіти дістала подальшого розвитку у таких її формах, як:

- модель на основі факультетів (німецька) (викладачі об'єднуються за дисциплінами, навчання є зорієнтованим на підготовку високоосвічених фахівців);
- оксфордська модель (англійська) (навчання є децентралізованим, разом з тим існує велика кількість окремих об'єднань, що влаштовані для повсякденного життя, навчання зорієнтовано на підготовку універсалів) [51].

Німецький дослідник Г. Болльбек (G. Bollbeck) у праці «Освіта і культура. Успіхи і прорахунки Німеччини» зауважує, що у кінці XVI – на початку XVII століття спостерігається домінування державних інтересів у вищій освіті, хоча головним суб'єктом інтернаціоналізації залишається університет. Із націоналізацією вищих навчальних закладів Німеччина стала приділяти більше уваги розвитку освіти, активізуючи або сповільнюючи розвиток її інтернаціоналізації [143].

На думку вітчизняного науковця Б. В. Года, саме у цей період теоретико-методологічним підґрунтям, «цокольною основою» ренесансної ідеї всебічного й гармонійного виховання особистості стали нові уявлення про людину, її сутність, призначення, місце у світі. Головне полягало в тому, що мислителі й педагоги епохи європейського Відродження переосмислили доктрину релігійного антропоцентризму, виокремивши самоцінність земного існування, велич і гідність особистості, яка здатна піднятися до рівня свого творця [14].

Б. В. Год уважає, що гуманісти обґрунтували методологічні основи, філософсько-антропологічний підхід в осмисленні універсальних засад виховання. Це було повернення від «деморалізованої людини» Середньовіччя до античного образу, тільки на якісно новому, вищому рівні. Педагогічний ідеал євро-

пейського Відродження – всебічно й гармонійно розвинена особистість (соціально відповідальна, віддана загальній справі, людина високої освіти та моральних якостей, вольова, енергійна, не споглядач, а швидше діяч, віддана громадській справі та з «Богом у душі») – повністю відповідав новим антропологічним уявленням, визначав головні напрями виховання – розумове (освіта), фізичне, моральне, релігійне, початок естетичного й трудового. Цей ідеал ренесансні мислителі шукали в античній культурі, але, відгукуючись на запити часу, наділили його новими рисами, які проливали світло на своєрідність епохи європейського Відродження [14].

У досліджуваний період «християнський гуманізм» справив значний вплив на ренесансних мислителів і практиків педагогіки північних країн Європи – Англії, Нідерландів, Німеччини. «Християнський гуманізм» залишався органічним елементом передреформаційних та реформаційних рухів і своєю основою мав педагогічну концепцію виховання людини шляхом «наслідування Христа» й «практичного благочестя» (Еразм Роттердамський). Глибокий інтерес до античної культури гуманізм поєднував у ній із прагненням повернутися до витоків християнства, його євангелічних основ, вічних істин Нового Заповіту [14].

За В. Горським четверта хвиля поширення університетської освіти припадає на XVII – XVIII століття. Це період, коли з виникненням першої на східнослов'янських землях вищої школи (1615 р.) – Києво-Могилянської академії – ідея університету з локальної (західної та центральноєвропейської) перетворилася на справді загальноєвропейську [16].

На жаль, на заранні Нового часу процеси виникнення національних держав і формування національних еліт зумовили гальмування інтернаціоналізації освіти – університет перестав бути доступним для міжнародного загалу студентів і викладачів. За останні чотири століття кожна європейська країна пройшла власний шлях у розвитку і вдосконаленні вищої освіти, маючи відмінні від інших держав програми і напрями її реформування.

Зауважимо, що відсутність академічної мобільності студентів і викладачів та брак обміну знаннями гальмували поширення університетської освіти на континенті та слугували суттєвою перешкодою до подальшого розвитку її інтернаціоналізації.

Повної автономії та культурної значущості філософська ідея пріоритету розуму досягає з початком модерної доби. Секуляризація

світу в епоху Ренесансу і Реформації, а потім і рух просвітництва визначають розум як основу людського буття у всіх його проявах. Разом з тим утверджується нова місія університету, класичним проявом якого стає гумбольдтівський університетський проект [15].

У дисертаційному дослідженні «Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні» вітчизняний учений О. П. Мєщанінов стверджує, що саме у цей період (1742 – 1820 рр.) утворилась традиційна, класична модель університетської освіти, зміст якої полягає в академічній системності передачі молодому поколінню універсальних елементів знань, культури та досягнень науки, найвищих зразків людської діяльності. При цьому освітня діяльність університету зорієнтована на підготовку перспективної, високоосвіченої та культурної людини для майбутнього суспільства. Відповідно до концепції традиціоналізму освітня система спрямовується на формування базових знань, умінь і навичок, що дозволяє студентам перейти до самостійного засвоєння знань. Основними принципами діяльності є широка автономія за достатнього державного фінансування, самоуправління кафедр та спрямування їх роботи на вільний характер досліджень без вузького практичного скерування, що створило умови для свободи викладання у поєднанні науки з елементами досліджень [51].

Німецький дослідник Д. Бюхлер (D. Buhler) переконливо доводить, що на початку XIX століття прусські реформатори дотримувалися думки про те що, сутність університетської освіти не може зводитися до тріади «здобуття наукових знань – умінь – технічних навичок». Відтворення парадигми класичної «ліберальної» освіти, поширення загальної освіченості населення, «розумове» звільнення від опіки релігії і церкви стають головними завданнями університетської освіти того часу [152].

Наголосимо, що на початку XIX століття в Німеччині відбулися значні зміни в системі освіті, що були пов'язані з ім’ям видатного філософа-мовознавця, теоретика Вільгельма фон Гумбольдта, з ініціативи якого у 1810 році було засновано Берлінський університет [19]. Ідея німецьких університетів, сформульована В. Гумбольдтом, спирається на два поняття «Wissenschaft» (наука) і «Bildung» (освіта), де остання розуміється у сенсі «формотворення», «вибудови», «виховання» та реалізується у невід’ємній єдності чотирьох начал, зокрема «навчання – дослідження – освіта – єдність наук», що утворюють

зміст університетської освіти [20]. Головним завданням університету В. Гумбольдт уважав, навчання студентів у процесі дослідницької діяльності. Науковець підкреслював, що якісне впровадження такої високої місії можливо тільки в умовах повної автономії університету та функціональної самостійності науки. Гумбольдтівський університетський проект чітко окреслює сутність модерного, новоєвропейського університету [45].

По-перше, соціальну функцію забезпечення громадянської свободи, збереження й відтворення публічної відкритості національного життя. По-друге, університет стає провідною установою модерної науки, основу якої становлять математизовано-експериментальне природознавство.

По-третє, вищий навчальний заклад сприяє консолідації німецькомовної спільноти, виконує об'єднувальну, державо-творчу функцію, концентрує духовне життя нації, здобут-ки її культури через високоосвічених та відповідальних громадян, які утворюють національну еліту країни. Ці функції – забезпечення людських прав і громадянського виховання для нової, національної держави, що постала з новоєвропейських буржуаз-них революцій, з другого боку, і забезпечення раціонального пізнання у формі науки, з іншого є невід'ємними одна від одної й визначають головне призначення модерного університету.

Так, В. Шрока (W. Sroka) вважає, що модерний університет є основною, суто культурною (тобто духовною) інституцією національного життя, від якої залежить формування нової якості людей для цього життя, що було задекларовано в гумбольдтівському проекті [346].

Провідним аспектом гумбольдтіанської (німецької) моделі університету є лінгвофілософська концепція мови, що полягає в антропологічній єдності вивчення мови зі свідомістю і мисленням людини, її культурою та духовним життям. Учений був переконаний, що за допомогою мови можливим є пізнання всього багатства світу в його органічній єдності. В. фон Гумбольдт постійно наголошував на нерозривності понять «мова» і «народ» («нація»), «мова» і «куль-тура». На його переконання, «мова є надбанням окремого народу, а народ – це спільність людей, що розмовляє однією мовою» [45]. За В. Гумбольдтом народ (нація) – це така форма вияву людського духу, яка має мовний статус. Мова і духовна сила народу розвиваються не

окремо одна від одної і не послідовно одна за іншою, а становлять нерозривну дію інтелектуальної здатності [4; 45].

Так, гумбольдтіанська модель університетської освіти стала фундаментом освітнього ландшафту Німеччини, об'єднувальними основами якої є фундаментальність освіти, мовна спорідненість та виховання високоосвіченого громадянина країни, її національної еліти.

Проте, перешкодою на шляху втілення ідеї модерного університету в Німеччині стали наполеонівські війни. Лише наприкінці XIX – на початку XX століття, за часів кайзерівської Німеччини і Веймарської республіки, були реалізовані ідеї Вільгельма фон Гумбольдта (1767 – 1835) щодо німецького університету. У праці «Німецький університет з періоду Середньовіччя до сьогодення» провідний історик Німеччини Т. Елльвайн (Th. Ellwein) стверджує, що феномен інтернаціоналізації освіти стає значно поширеним саме в період гумбольдтіанства, коли студенти з усієї Європи прямували до університетів у Гейдельберзі, Кьольні та Грайфсвальді [240]. Науковець наголошує на тому, що після університетської реформи Вільгельма фон Гумбольдта німецькі університети взагалі стали ідеалом для вимогливого академічного світу. Беззаперечним доказом цього твердження є той факт, що на початку XX століття майже третина всіх нобелівських премій була присуджена саме німецьким науковцям. Їх інновації змінили світ: теорія відносності й поділ ядра (А. Ейнштейн), відкриття бацили туберкульозу (Р. Кох) і рентгенівське випромінювання (К. Рентген).

На підставі теоретичного аналізу наукових праць німецьких дослідників (Г. Болльбека [143], Т. Елльвайна [194], Б. Райнманна [318]) нами було складено таблицю «Відмінності моделей університетської освіти провідних країн Європи», що дає змогу визначити основні розбіжності у конструктивних ідеях університетської освіти європейських країн (див. табл. 1.1).

Компаративний аналіз дозволив визначити відмінності у конструктивних ідеях університетської освіти європейських країн. Відповідно до гумбольдтіанської моделі університетська освіта в Німеччині традиційно характеризується поєднанням навчання і наукових досліджень. В англійській моделі університетської освіти навчання відокремлено від наукових досліджень і здійснюється у лекційній формі, а його результатом стає всебічно розвинена особистість. Французька модель університетської освіти

кардинально різниться від попередніх аналогів, головним завданням якої є підготовка фахівців для державної служби.

Таблиця 1.1

Відмінності моделей університетської освіти провідних країн Європи

Моделі університет-ської освіти	**Критерії диференціації сутності моделей університетської освіти в країнах Європи**		
	місія університету	**співвідношення навчання і наукових досліджень**	**головна мета розвитку особистості**
німецька модель	фундаменталь ні знання для осягнення істини	поєднання навчання з дослідженнями; концентрація на дослідженнях	мисленнєвий розвиток
англійська модель	навчання і виховання гідної людини	навчання відокремлено від наукових досліджень	всебічний розвиток
французька модель	підготовка фахівців для державної служби	концентрація на навчанні	професійний розвиток

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [143; 194; 318].

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття в Європі спостерігається тенденція до утвердження білінгвальної моделі університету в організації навчально-виховного процесу.

Так, у Фрайбурзькому університеті Швейцарії утворення вищого навчального закладу задовольнило потребу у забезпеченні якісної освіти у місті та кантоні з традиційно існуючими двома культурами: франкомовного та німецькомовного осередків, що актуально для багатьох регіонів. У Фінляндії з 20 університетів у двох викладання здійснюється шведською мовою. Це Академія Або у Турку та Шведська школа економіки та бізнес-управління в Гельсінкі. Двома мовами викладання здійснюється у Гельсінському університеті, Гельсінському технологічному університеті, Академії вишуканих мистецтв, Університеті мистецтва та дизайну, Театральній академії [380].

Епохальні події у ХХ столітті, зокрема Перша та Друга світові війни, визначили лідера у світовому рекрутингу найкращих студен-

тів та окреслили нову модель університетського навчання. Абсолютну монополію у питаннях інтернаціоналізації освіти здобули Сполучені Штати Америки. Сотні науковців, тікаючи від гітлерівського режиму, знаходили притулок в одному з американських університетів чи дослідних інститутів. Для німецької науки їх еміграція була важкою втратою, яка відчувається ще й донині [46;266].

У 60–70-х роках ХХ століття європейська громадськість була стурбована якістю навчання в університетах та конкурентоспроможністю їх випускників, які поступалися на ринку праці північноамериканським колегам. Студентські страйки 1968 року, насамперед у Сорбонні, також були поштовхом до радикального реформування європейської системи вищої освіти, що стало пріоритетним напрямом діяльності кожної з країн у світовому рекрутингу студентських контингентів [46].

Наприкінці ХХ століття початок глибоких соціально-економічних реформ, пов'язаних з переходом до ринкових механізмів господарювання, а також ідеологічні зміни, що привели до розвитку відкритого суспільства, об'єктивно зумовили взаємодію між країнами та народами, особливо у професійних сферах й освіті. Активна інтелектуальна міграція вимагала докорінних змін у законодавстві європейських країн.

Генетичний аналіз процесу німецькомовної інтелектуальної міграції дозволив визначити його основні етапи та змістові компоненти:

- 1-й етап – заснувальний (період Середньовіччя) – пов'язаний з централізацією університету, оскільки саме вищі навчальні заклади були центрами розвитку науки, а тому традиційно запрошували видатних учених з інших країн для підвищення власного престижу;
- 2-й етап – політико-ідеологічний (середина XIX – 40 роки ХХ ст.) – характерні політичні суперечності, що стали причиною відтоку наукових кадрів з певної країни (у 1934 – 1936 рр. Німеччина втратила значний науковий потенціал, німецькі фізики-теоретики у повному складі наукових шкіл були змушені виїхати з нацистської Німеччини до США, оскільки більшість учених були етнічними євреями і піддавалися переслідуванням з боку влади);
- 3-й етап – економічно-кризовий (початок 50-х років ХХ ст.) – характеризується масовою інтелектуальною міграцією з

німецькомовних країн, Великої Британії, Італії, Франції учених, викладачів вишів, студентів для продовження освіти і наукової діяльності у США, оскільки уряди країн не мали достатньо коштів для гідного фінансування освітньої і наукової галузі;

- 4-й етап – реформаторський (60-ті роки XX ст.) – пов'язаний з інтенсивним розробленням, використанням і розвитком складних новітніх технологій, поширенням комп'ютерної й інформаційної техніки, перебудовою системи вищої освіти провідних країн світу, початком розробки університетських програм інтернаціоналізації системи освіти, прийняттям законодавчих актів, спрямованих на розвиток інтелектуального потенціалу, що безпосередньо заохочував державні та приватні організації до «інвестицій у людину»;
- 5-й етап – інтеграційний (80 – 90-ті роки XX ст.) – результатом розпаду соціалістичного блоку і лібералізації режиму виїзду з країн Східної Європи і СНД, що сприяло розширенню географії міждержавної інтелектуальної міграції [9; 15; 37; 41; 58; 65; 68; 73; 216; 217].

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що оновлення й удосконалення освіти триває у країнах Європи вже понад 50 років [18; 31]. У 50-ті роки XX століття після закінчення Другої світової війни робилися перші спроби кооперації в освіті між європейськими країнами, коли поширювались ідея миру як головна культурна цінність та виникло прагнення її зберегти шляхом активної економічної взаємодії у країнах Західної Європи.

Німецький дослідник Д. Мюллер-Бьолінг (D. Müller-Böling) у праці «Становлення вищих навчальних закладів» зазначає, що процес інтеграції розпочався з економічного об'єднання без визначеної узгодженої культурно-освітньої політики, проте вже перші економічні договори, наприклад такі, як договір «Об'єднання вугілля та сталі», договір про Європейське економічне співтовариство, договір про створення Європейського інституту (університету) ядерної науки та техніки, включали питання професійної підготовки кадрів [287].

Європейські договори 50-х років XX століття передбачали взаємне визнання дипломів, а також створили умови для вільного пересування громадян і безперешкодного обміну досвідом усередині Співтовариства, активізували інтернаціоналізацію освіти.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що початок освітньої інтеграції відноситься до 1974 року, коли була прийнята перша програма дій Європейського економічного співтовариства у галузі освіти «Освіта в ЄС». У цьому документі визнається суттєвим «розвиток спільної перспективи у сфері освіти» та зосереджується увага на спільних зусиллях для інтенсивнішого обміну інформацією і досвідом у трьох напрямах: активізація людей та інновації в освіті; розвиток освіти для дітей працівників-мігрантів; упровадження європейського виміру в освіту [74]. Щодо третього пункту члени Комісії дійшли висновку, що громадяни (будь-якої країни) в період навчання повинні мати можливість вивчати одну чи дві іноземні мови. Крім того, до навчальних програм повинні бути включені предмети, що дають широкі знання про Європу, про її відносини з іншими країнами світу.

По-справжньому ці питання стали першочерговими лише у 1985 році, коли Європейській Раді було презентовано концепцію «Європа народів» [114]. У документі обґрунтовувалась необхідність посилення компетенцій і підвищення ролі Ради в галузі освіти як інтегративного фактора в економіці та соціальній сфері. Доповідь спонукала Співтовариство уважніше ставитися до проблем освіти і професійної підготовки в європейському масштабі.

Проблему євроінтеграції досліджують науковці різних країн і міжнародні експерти. Існує кілька періодизацій, які беруть за основу різні критерії.

Особливе значення для аналізу етапів розвитку освітньої політики країн Європи та визначення місця інтернаціоналізації у цьому процесі має періодизація за редакцією британського дослідника Х. Ертла [198]. У дослідженні з'ясовано, що Х. Ертл автор книги «Запровадження політики Європейського Союзу в освіті та професійній підготовці: порівняльне вивчення підходів у чотирьох країнах-членах», вирізняє чотири основні етапи створення загальноосвітньої політики країн Європи:

- 1-й етап – підготовчий (1951 – 1963 рр.) – підписання Паризького та Римського договорів та започаткування Європейського економічного співтовариства;
- 2-й етап – заснувальний (1963 – 1976 рр.) – виділення загальних принципів професійної освіти та прийняття програми структурних перебудов у галузі загальної освіти;

- 3-й етап – поширювальний (1976 – 1992 рр.) – розвиток освітніх програм та обговорення концепції європейського виміру освіти;
- 4-й етап – укріплювальний (з 1992 і дотепер) – підписання Маастрихтського договору та заснування ЄС [198].

Рада Європи є однією з провідних європейських організацій, що розвиває ідеологію сучасного європейського суспільства. Аналіз особливостей розвитку і центральний напрям діяльності РЄ, який здійснювався протягом 50 років під девізом «Освіта, націлена на виховання демократичного громадянина», дозволив нам окреслити основні етапи розвитку цієї організації:

- 1 етап (1949 – 1968 рр.) – розвивалися інститут РС й інституційні механізми парламентської демократії ведення переговорів з народами Східної Європи; пропонується організувати громадянське виховання, підкреслюється, що на міжнародному рівні має розвиватися дух поваги та позитивних обмінів між народами і культурами різних націй;
- 2 етап (1968 – 1980 рр.) – розширення таких сфер діяльності, як освіта дорослих, навчання на підприємствах, соціокультурна сфера;
- 3 етап діяльності (1980 – 1989 рр.) – розв'язання проблем освіти, поширення ідеї солідарності як основи сучасного громадянства;
- 4 етап (з 90-х років XX століття і дотепер) – становлення демократичного суспільства; проекти РЄ спрямовані на модернізацію змісту освіти, де домінуючим є виховний аспект [198].

Аналіз відповідних документів свідчить, про те, що Рада Європи розробила механізм інтеграційних процесів в освіті, якими стали: загальне обговорення цілей і завдань різноманітних освітніх програм та проектів на міжнародних симпозіумах, конференціях, семінарах; координація аналітичної та інформаційної роботи експертів з різних країн; спільне втілення досвіду систем освіти європейських країн тощо.

Таким чином, РЄ ставить та вирішує завдання порівняння та зближення систем освіти різних країн. На думку, Х. Ертла сучасний етап характеризується впізнаванням та розумінням інших систем освіти, залученням спеціалістів різного рівня до міжкультурного діалогу на принципах відкритості й толерантності [198].

Британський дослідник у галузі вивчення реформ університетської освіти Р. Барнетт (R. Barnett) та американський дослідник М. Троу (M. Trow), зазначають, що початком утвердження процесу інтернаціоналізації університетської освіти в Європі є поява програм загальнокультурного спрямування, серед яких найважливішими є:

- програма ERASMUS (1987 р.) – підвищення рівня освіти у ВНЗ шляхом посилення міжнародної кооперації, поліпшення співпраці між університетами, а також взаємовизнання дипломів;
- програма «Молодь для Європи» (1988 р.) – розвиток молодіжних студентських обмінів й ознайомлення з іншими культурами;
- програма LINGUA (1990 р.) – вивчення іноземних мов та створення умов, що дають можливість вивчати мови європейських народів протягом усього життя відповідно до індивідуальних потреб особи;
- програма TEMPUS (1990 р.) – трансєвропейське співробітництво у галузі вищої освіті, призначення грантів на розвиток та реструктуризацію університетів у партнерських країнах;
- на 4-му етапі (з 1992 р. і дотепер) – договір про створення Європейського Союзу (ЄС), що сприяє інтенсифікації інтеграційних процесів в освітній галузі країнами ЄС [132; 37].

Таким чином, політика ЄС доповнює діяльність кожної з держав у всіх сферах освіти, починаючи з окремих студентів та викладачів і завершуючи ректорами університетів, експертами, а також державними діячами, активізує та сприяє поширенню інтернаціоналізації університетської освіти в Європі.

Німецький дослідник У. Дрюве (U. Druwe) та його колега професор педагогічного інституту імені Й. Гутенберга у Майнці Ф. Гамбургер (F. Hamburger) стверджують, що провідними детермінантами, які сприяли появі та розвитку процесу інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині та Австрії в кінці XX – на початку XXI століття є: глобалізація вищої освіти як взаємозалежність таких компонентів, як інтернаціоналізація виробництва, розвиток мультинаціональних концернів, міжнародна мобільність та посилення світової конкуренції, що сприяє зміні змісту, цілей, форм та навчальних орієнтирів університетської освіти в цілому, та масовізація вищої освіти, що привело до соціальних змін та визначило діяльність освітніх установ світу [135; 230].

А. А. Сбруєва переконана, що до головних причин розвитку інтернаціоналізації вищої освіти слід віднести: розвиток глобальної конкуренції послуг, товарів та робочої сили, масовізацію вищої освіти в умовах сприятливого економічного та технологічного клімату, позначеного швидким розвитком ІКТ, інтернаціоналізацію ринків робочої сили, здешевлення транспортних послуг та можливостей отримання інформації через ІКТ [78]. Дослідниця доводить, що всі ці чинники сприяли зростанню попиту на міжнародну вищу освіту та спростили доступ до неї, з одного боку, зростаючої кількості претендентів, а з другого – зростаючої чисельності вищих навчальних закладів та приватних провайдерів на ринку освітніх послуг [78].

Отже, в останній чверті XX – на початку XXI століття інтернаціоналізація вищої освіти починає розглядатися як провідна стратегія розвитку кожної європейської держави, як індикатор міжнародної, міжкультурної та глобальної інтеграції в змісті та функціях університетів.

На підставі історико-генетичного аналізу окреслено витоки інтернаціоналізації університетської освіти, прообразом якої стала цехова спорідненість перших європейських університетів, коли встановлення дипломатичних взаємовідносин між ними, однорідність мовного академічного простору (латина), зародження міжнародного студентського братства, можливість вільно змінювати заклади освіти без обмеження терміну навчання зумовлювали академічну мобільність. Показано, що серед витоків інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині – розповсюдження гумбольдтіанської моделі університетської освіти у XIX ст., що стало засобом інтернаціоналізації вищої школи різних країн, а також реформування системи вищої освіти країни у другій половині XX ст. з метою наближення її до світових стандартів.

Компаративний аналіз дозволив визначити відмінності у конструктивних ідеях університетської освіти європейських країн. Відповідно до гумбольдтіанської моделі університетська освіта в Німеччині традиційно характеризується поєднанням навчання і наукових досліджень. В англійській моделі університетської освіти навчання відокремлено від наукових досліджень, а його результатом стає всебічно розвинена особистість. У французькій моделі головним завданням університетської освіти є підготовка фахівців для державної служби.

1.3. Виміри інтернаціоналізації університетської освіти

Інтернаціоналізація університетської освіти є багатогранним і багатовимірним феноменом XXI століття, що включає низку вимірів та стратегій, понятєвий апарат яких є актуальним для нашого дослідження та потребує додаткового вивчення.

На основі аналітичного огляду публікацій ОЕСР (підрозділ 1.1) та розвідок англомовних те німецькомовних науковців (див. дод. Г, табл. Г.1) було конкретизовано два виміри інтернаціоналізації вищої освіти в Німеччині, а саме: зовнішню ІВО, яка характеризується академічною мобільністю, міжнародною інтелектуальною міграцією і залежить від державної імміграційної політики; внутрішню ІВО, яка характеризується мовною політикою, якістю вищої освіти, стратегіями інтернаціоналізації університетської освіти, інтернаціоналізацією навчальних програм. У контексті внутрішньої інтернаціоналізації вищої освіти доречним є дослідження інтерпретації понять «інтернаціоналізація навчальних програм», «мовна політика» та «якість вищої освіти». У контексті зовнішньої інтернаціоналізації вищої освіти вважаємо за доцільне розглянути такі поняття, як «академічна мобільність» та «міжнародна інтелектуальна міграція».

Академічна мобільність є важливою складовою зовнішньої інтернаціоналізації вищої освіти та дефініціюється як одна з форм міжнародного співробітництва студентів, аспірантів, професорсько-викладацького складу і передбачає їх виїзд до вищого навчального закладу іншої країни з освітніми цілями. Існує багато підходів до інтерпретації терміна «мобільність». У загальному розумінні «мобільність» означає насамперед соціальні переміщення людей у напрямку визначення їх суспільних позицій, які характеризуються або більш високим (соціальне піднесення), або більш низьким (соціальна деградація) рівнем доходів, престижу і ступенем залученості до влади [3].

У словнику поняття «мобільність» (від лат. mobilis – «рухливий») трактується як «рухливість, готовність до швидкого виконання завдань» [7]. Співзвучне змісту такого визначення мобільності тлумачення В.Горських, який розглядає мобільність як «готовність до швидкого пересування» [27]. Тож у всіх досліджуваних джерелах поняття «мобільність» тісно пов’язане з рухом, дією, здатністю та готовністю до швидкого виконання завдань. Л. Сушенцева ствердж-

жує, що поняття мобільність є предметом дослідження різних наук (економіки, соціології, психології, педагогіки тощо). На її думку, існують різні види мобільності, які проявляються у відповідних сферах життєдіяльності людини, а саме: соціальна мобільність, трудова мобільність, професійна мобільність, академічна мобільність та культурна мобільність [109].

Наприкінці XX століття у зв'язку з новим етапом європейської інтеграції та Болонським процесом особливо поширеним став термін «академічна мобільність». Варто зазначити, що зараз відсутня офіційна та загальноприйнята дефініція терміна «академічна мобільність». Більшість дослідників користуються визначенням, поданим у Рекомендаціях № R (95) 8 Комітету міністрів Ради Європи (Страсбург, 02.03.1995 р.).

Так, під терміном «академічна мобільність» розуміється період навчання, викладання та (або) дослідження в інший країні, ніж країна проживання студента. Цей період обмежується в часі та передбачає, що студент чи співробітник вищого навчального закладу після завершення обумовленого періоду повертається до своєї країни [107].

Приєднання до Болонського процесу більшості країн Європи детермінувало використання терміна «академічна мобільність» у науковому середовищі як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Н. Пєліхов стверджує, що поняття «академічна мобільність» є «переміщенням освітніх технологій, навчально-методичних матеріалів і навіть технологічного продукту, створеного в освітніх установах певної країни» [81]. В. Кремень наводить власне визначення досліджуваного поняття, трактуючи його як «право студента на свободу вибору місця, форм і засобів навчання з урахуванням його потенційних можливостей і здібностей адаптуватися до систем навчання в різних навчальних центрах, в інших вищих навчальних закладах з метою продовження освіти, отримання додаткової освіти, захисту кваліфікаційної випускної роботи» [42].

Н. Авшенюк зазначає, що поняття «академічна мобільність» передбачає можливість навчатися, стажуватися, проводити дослідження в різних університетах світу, набувати досвід і знання, які є недоступними у вітчизняних університетах [2]. Більш об'єктивним є трактування поняття «академічна мобільність» В. Вікторова та О. Вауліна. Науковці переконані, що «академічна мобільність» є «формою існування інтелектуального потенціалу, що відображає

реалізацію його внутрішньої потреби в просторі соціальних, економічних, культурних, політичних відносин і взаємозв'язків» [7; 11].

Секундант М. наводить власне визначення поняття «академічна мобільність» з позиції індивіда, фізичної особи, яка перетинає державний кордон певної країни з метою отримання освіти чи продовження навчання [79]. Синонімічною за змістом є інтерпретація поняття «академічна мобільність» вітчизняним теоретиком М.Зубрицькою. Дослідниця зазначає, що «академічна мобільність» є процесом міжнародного обміну «носіями» знань [28; 267]. Вітчизняний науковець А. Кудін уважає, що досліджуване поняття є «чинником модернізації і реалізації системних змін через безпосереднє поширення інтернаціонального досвіду» [43].

О. Вауліна та А. Умєрова трактують поняття «академічна мобільність» з позиції перспективи української системи вищої освіти та переконують, що «подолання національної наукової замкненості та отримання загальноєвропейської або інтернаціональної перспективи для вітчизняної вищої освіти та досліджень визначають інтерпретацію цього поняття» [7].

І. Козієвська зазначає, що досліджуване поняття доцільно трактувати з позиції набуття професійних компетенцій сучасного фахівця, а його сутність як перетин кордону фізичною особою з метою здобуття знань і компетенцій протягом перебування певного періоду у вищому навчальному закладі країни, в якій ця особа не проживає і не має статусу громадянина, з обов'язковим поверненням після закінчення періоду навчання до рідної країни [38]. Найбільш загального розуміння набуває поняття «академічна мобільність» згідно з визначенням Л. Сушенцевої, яка переконана, що це поняття є однією з найважливіших сторін інтеграції української освіти в міжнародний освітній простір, складний і багатогранний процес інтелектуального просування, обміну науковим і культурним потенціалом, ресурсами, технологіями навчання тощо [109].

Варто зазначити, що за версією ОЕСР за способом організації розрізняють такі різновиди академічної мобільності: організована (в межах економічного, політичного або міжуніверситетського академічного партнерства) та індивідуальна (з власної ініціативи студента). Відповідно до мети академічна мобільність може бути вертикальною або горизонтальною. Під вертикальною мобільністю розуміють навчання студента в іншому національному або закордонному вищому навчальному закладі, отримання ним повної

вищої освіти та здобуття певного академічного або наукового ступеня; під горизонтальною – навчання у вищому навчальному закладі упродовж обмеженого періоду (семестру, навчального року) та отримання наступного академічного або наукового ступеня [162].

Розглянемо позицію наукового загалу Німеччини щодо досліджуваної проблеми. На початку XXI століття тенденції розвитку вищої освіти у провідних країнах Європи, а саме глобалізація, інтернаціоналізація, масовізація та регіоналізація освіти, стали предметом низки дослідницьких проектів провідних фахівців Інтернаціонального наукового центру професійних і академічних досліджень Німеччини університету Кассель (INCHER–Kassel). У статті «Мобільність і співпраця як інструменти Європейської політики в галузі освіти» німецька дослідниця В. Алесі (B. Alesi) стверджує, що поняття «академічна мобільність» трактується як «якісна складова європейського освітнього простору, що передбачає обмін студентами між вищими навчальними закладами та між державами» [118].

Її колега К. Мюресан (C. Muresan) переконана, що досліджуване поняття доцільно інтерпретувати з позицій ринкової економіки і визначати його дефініцію як поштовх до виховання якісно нових трудових резервів кожної країни, які у майбутньому були б конкурентоспроможними як на світовому, так і на національному ринку праці [288].

Німецький теоретик К. Енгель (C. Engel) запевняє, що визначення поняття «академічна мобільність» пов’язано з пошуком найбільш ефективного шляху розвитку освіти та його трансформації, що спрямовано на індивідуальний розвиток та вдосконалення особи [197]. Синонімічним трактуванням змісту дефініції «академічна мобільність» є його інтерпретація за Б. Кем (B. Kehm). Вчена переконана, що простір соціальних, економічних, культурних, політичних взаємовідносин і взаємозв’язків, які ґрунтуються на реалізації внутрішньої потреби інтелектуального потенціалу руху у виробничу сферу, визначають його дефініцію [254].

Німецький дослідник Р. Шмідт (R. Schmidt) трактує сутність поняття «академічна мобільність» як привід для подолання національної замкненості та інтеграції до загальноєвропейської спільноти [332]. Погоджуючись з твердженням Р. Шмідта, його колега Х. Шомбург (H. Schomburg) переконує, що «академічна мобільність» є «якісною складовою функціонування європейського освітнього простору» [330].

Р. Вагнер (P. Wagner) тлумачить дефініцію досліджуваного поняття як унікальну можливість доступу до якісних освітніх програм, курсів та дослідних проектів [396]. Б. Вольф (B. Wollf) наводить власне визначення поняття «академічна мобільність» як «лінгвістичного навчання, мовного вдосконалення, якісно нового рівня володіння студентами та викладачами іноземною мовою, що виховує сучасного громадянина світу» [405].

Під час листування з науковцями Інтернаціонального центру з досліджень вищої освіти м. Кассель (Німеччина) та аналізу їх дослідницьких розвідок (див. дод. Д, табл. Д.2) доведено, що дефініція поняття «академічна мобільність» з позиції німецькомовних науковців має багато спільного з трактуванням вітчизняних колег. Але відмінність полягає в тому, що відбувається зміна в мотивації до інтернаціоналізації університетської освіти, що виражається у зміні акцентів.

Якщо раніше домінуючими чинниками були переважно культурні та освітні інтенції, то останнім часом переважають «інтелектуальні» мотиви, що передбачають міжнародні змагання за кращі уми, які принесуть славу країні за створення новітніх технологій майбутнього.

У контексті нашого дослідження особливого значення набуває поняття «студентська академічна мобільність» як найбільш масове явище сучасності, що швидко прогресує. Згідно з визначенням експертів ОЕСР, студентська академічна мобільність є процесом здобуття студентом знань і навичок у вищому навчальному закладі країни, в якій він не має статусу громадянина. Вона передбачає безпосередній перетин кордону фізичною особою, з урахуванням попередньо здобутої освіти та з присвоєнням кваліфікацій чи наукового ступеня після закінчення терміну навчання [261].

Теоретичний аналіз праць вітчизняних та німецькомовних дослідників дав змогу здійснити цілісну інтерпретацію поняття «академічна мобільність» і трактувати його як найбільш розвинену форму інтернаціоналізації вищої освіти, що сприяє інтеграції особи в міжнародну академічну спільноту в межах глобального освітнього простору (мобільність фізичних осіб), що забезпечує доступ до освітніх здобутків провідних країн світу, сприяє розвитку інтеркультурних компетентностей та збільшує шанси на професійну самореалізацію (інституційна мобільність) особистості. Навчання, стажування та дослідницька робота за кордоном збагачує

особистісний досвід студента, дає йому можливості дізнатися більше про інші моделі створення та поширення знань, дозволяє розширити мережу власних контактів, поглибити знання іноземних мов тощо. Важливим для нашого дослідження є визначення ціннісного аспекту академічної мобільності як провідного фактора формування особистості студента.

Використання аксіологічного підходу до аналізу праць зарубіжних науковців (Ф. Деліхоу (F. Dalichow) [169], Б. Кем (Б. Kemh) [255], П. Мюсіг-Трапп (P. Müßig-Trapp) [291], У. Тайхлер (U. Teichler) [361], А. Хозайніцаден (A. Hosseinizaden) [237], К. Шнітцер (K. Schnitzer) [334]) дало можливість конкретизувати ціннісні орієнтири академічної мобільності в німецькомовному світогляді (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Ціннісні орієнтири академічної мобільності в німецькомовному світогляді

Німецькомовні дослідники	**Ціннісні орієнтири академічної мобільності**
B. Kehm (Б. Кем)	засіб формування почуття громадянськості у процесі здобуття вищої освіти в Європі;прозорість та гласність у формуванні контингенту студентів засобами демократичності;
A. Hosseinizaden (А. Хозайніцаден)	надання рівного доступу до якісної освіти попри національні, економічні, релігійні, расові, ідеологічні розбіжності;
U. Teichler (У. Тайхлер)	відкритість вищої освіти, яка розширює межі взаємодії системи цінностей людини і нової інформації;
F. Dalichow (Ф. Даліхоу)	унікальні можливості для представників академічного світу набути неоціненний досвід (ознайомлення з іншою культурою, опанування іноземної мови, різностороннє бачення європейського професіоналізму, що дозволить переосмислити особистісний підхід до таких понять, як світові цінності – повага до прав і свобод людини, демократія);
P. Müßig-Trapp (П. Мюсіг-Трапп), K. Schnitzer (К. Шнітцер)	інструмент міжнародної комунікації через національні, лінгвістичні та культурні кордони, що дає додаткові можливості для взаємного навчання, нового розуміння європейської громадянськості

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [169; 237; 255; 291; 334; 361].

За матеріалами табл. 1.2 стає зрозумілим, що ціннісними орієнтирами академічної мобільності в німецькомовному світогляді є органічна єдність таких понять, як демократичність, прозорість, справедливість освітньої політики держави, відкритість інформації щодо можливості здобуття освіти у вишах за кордоном, стажування чи підвищення кваліфікаційного рівня у вишах іншої країни.

У контексті зовнішнього виміру інтернаціоналізації вищої освіти розглянемо окремі аспекти міжнародної інтелектуальної міграції, дослідження яких пов'язано з такими поняттями, як «міграція», «імміграція», «іммміграційна політика», «міжнародна інтелектуальна міграція». Становлення інституту громадянства в Європі та окремі аспекти міжнародної інтелектуальної міграції в контексті глобалізації та інтернаціоналізації університетської освіти у країнах ЄС стали предметом численних досліджень, зокрема таких німецьких (Х.-П. Бертц [224], А. Гьорлітц [224]) та вітчизняних (Я. Кондратьєв [39]), Л. Костюк [41]) дослідників.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що немає одностайності у визначенні понять «міграція» та «імміграція». Більшість дослідників розглядають поняття «міграція» як категорію загальної концепції руху робочої сили, що охоплює широкий спектр форм людської мобільності. Поняття ж «імміграція» асоціюється переважно з постійним переселенням, яке є продовженням попередніх хвиль тимчасової трудової міграції, головним чином шляхом возз'єднання та створення родин.

На думку Я. Петрова, поняття «міграційна політика» є «комплексом заходів, що ґрунтуються на соціально-економічних та демографічних потребах країни, які держава й суспільні інститути реалізують з метою управління міграційними потоками, забезпечення належних умов для гармонійного співіснування громадян і мігрантів, сталого соціально-економічного розвитку» [65]. Вітчизняний учений Г. Кліщ зазначає, що під дефініцією поняття «імміграційна політика» слід розуміти комплекс заходів, що спрямовані на врегулювання різноманітних питань відносно іноземців, які потрапили на територію певної країни на законних підставах; вона складається з політики іммміграційного контролю (зовнішня сфера, що пов'язана з регулюванням іммміграційних потоків)

та постіммміграційної політики (внутрішня сфера, що передбачає управління етнічними відносинами, соціокультурну інтеграцію мігрантів, натуралізацію, надання притулку біженцям) [34].

Провідним чинником іммміграційної політики певної країни в аспекті її інтернаціоналізації є міжнародна інтелектуальна міграція. Результати аналізу наукової літератури дозволяють стверджувати, що в інтерпретації цього поняття можливим є виділення кількох підходів, що різняться як за обсягом охопленого явища, так і за сутнісною його характеристикою. Отже, вітчизняні науковці

Я. Кондратьєв, В. Олефір та Ю. Римаренко стверджують, що поняття «міжнародна інтелектуальна міграція» трактується як міграція наукових і викладацьких кадрів високої кваліфікації, зайнятих науковими дослідженнями, проектами і розробками на Батьківщині, тобто є міграцією фахівців, які займаються кваліфікованою інтелектуальною чи творчою працею, включаючи потенційних спеціалістів (молодих учених, аспірантів) за кордон [39]. Німецькі теоретики А. Гьорлітц та Х.-П. Бертц визначають досліджуване поняття як наслідок етапу глобалізації світового господарства і розширення діяльності транснаціональних корпорацій [224].

У контексті внутрішньої ІВО відбувається надання міжнародного та інтеркультурного виміру змісту освіти, здійснюється інтернаціоналізація навчальних програм та вирішуються питання мовної політики певної країни. Особливості інтернаціоналізації навчальних програм, їх типологія, структура, зміст та умови ефективності є предметом наукових пошуків німецькомовних (К. Хан (K. Hahn) [229], К. Шнітцер (K. Schnitzer) [334], У. Тайхлер [362]) та англомовних дослідників (Дж. Мейсон (J. Mason) [280], Б. Нільссон (B. Nilsson) [294], М. Ван дер Венде [400]).

Створено низку міжнародних організацій, що займаються інтернаціоналізацією вищої освіти (CERI, DAAD, NAFSA, NUFFIC, OECD).

Американські дослідники Дж. Мейсон (J. Mason) та Д. Стенлі (D. Stanley) у праці «Підготовка випускників до майбутнього: інтернаціональне навчання» (1997) наводять загальну дефініцію поняття «інтернаціоналізація навчальних програм», визначаючи його як «комплекс знань, що спрямований на підготовку майбутнього покоління до роботи в інтернаціональному співтоваристві» [280]. Дж. Мейсон запевняє, що інтерпретація поняття «інтернаціоналізація навчальних програм» є комплексом дій щодо розроблення та внесення змін до існуючих навчальних програм, спрямованих на введення міжнародного виміру у зміст більшості навчальних дисциплін [280].

Погоджуючись з позицією Дж. Мейсона, Д. Стенлі доповнює дефініцію інтеркультурним виміром, наголошуючи на тому, що «створення універсального, взаємопов'язаного комплексу знань надає студентам міжнародного/інтеркультурного / бачення світу, тих необхідних знань і вмінь, що спрямовані на підготовку всебічно розвиненої особистості (професійно, соціально та психологічно),

підготовленої до життя в інтернаціональному /полікультурному/ суспільстві» [280].

В інтерпретації М. Ван дер Венде досліджуване поняття визначається як необхідність істотних змін у навчальних програмах за рахунок уведення «європейського компонента» до змісту існуючих програм [400]. Б. Нільссон (B. Nilsson) висловлює занепокоєння щодо збереження якості освіти в контексті інтернаціоналізації її змісту та стверджує, що «інтернаціоналізація навчальних програм» є модернізацією процесу навчання освітніх змін, що спрямовані на зміцнення та збереження існуючої якості системи вищої освіти, її ефективності [294].

У. Тайхлер наголошує, що в епоху міжнародної освітньої конкуренції провідними завданнями кожного вишу стають пошуки ефективних механізмів, що спрямовані на зміцнення власної позиції у міжнародній конкурентній боротьбі. При цьому інтернаціоналізація змісту навчальних програм сприяє активізації академічної мобільності та є результатом економічного благополуччя конкретного університету, важливим компонентом його подальшого міжнародного зростання [363].

У 2001 році в Німеччині виходить друком низка досліджень провідних учених країни, предметом наукового пошуку яких є інтернаціоналізація університетської освіти. Німецька дослідниця Е. Корте (E. Korte) визначає поняття «інтернаціоналізація навчальних програм» як упровадження європейського виміру в навчальний процес вищого навчального закладу певної країни, конкретизуючи таким чином міжнародний вимір [259]. К. Хан (K. Hahn), доповнюючи дефініцію досліджуваного поняття, наголошує на тому, що «саме зусилля викладацького корпусу щодо надання своїм навчальним курсам міжнародного виміру в аспекті їх змісту та методів викладання є запорукою їх ефективності» [229].

Науковий інтерес викликає визначення поняття «інтернаціоналізація навчальних програм» К. Шнітцером (K. Schnitzer). Дослідник переконує, що впровадження кардинально нових навчальних програм, що передбачають вивчення іноземних мов та які спрямовані на підготовку сучасного висококваліфікованого фахівця, громадянина світу, здатного витримати конкуренцію та складати конкуренцію на європейському ринку праці стає провідним завданням кожного університету [333]. У. Тайхлер зазначав, що поняття «інтернаціоналізація навчальних програм» слід конкретизувати як запро-

вадження міжнародного виміру у навчальні програми університетів шляхом удосконалення певних тематичних модулів курсу [364].

За результатами теоретичного аналізу досліджень провідних компаративістів США, Німеччини та Канади щодо інтерпретації поняття «інтернаціоналізація навчальних програм» (див. дод. Е, табл. Е.1) стає зрозумілим, що з позиції зарубіжного наукового загалу його дефініції мають багато спільного, передбачаючи запровадження міжнародного /європейського/ виміру в навчальні програми певного університету. На нашу думку, інтернаціоналізація навчальних програм є спеціально розробленою стратегією пристосування університету до нових умов функціонування в сучасному високоорганізованому суспільстві, що передбачає комплекс взаємопов'язаних змін та нововведень, інтеграцію до існуючих навчальних програм дисциплін з міжнародним змістом [93].

Внутрішня інтернаціоналізація вищої освіти пов'язана з мовною політикою кожної країни. Актуальні аспекти мовної політики ЄС є предметом спеціально сфокусованих досліджень вітчизняних (С. Бибик [6], С. Єрмоленко [21], Є. Мацнєва [50], М. Стріха [107], О. Тодор [110]), та німецьких дослідників (У. Аммон [121], Х. Еберт [190], К. Ехліх [192], Й. Галтунг [210], Г. Малетце [278].

У світовій та вітчизняній науковій літературі поняття «мовна політика» тлумачиться неоднозначно. Починаючи з 20-х років ХХ століття, зміст цього терміна охоплював велике коло найважливіших проблем і конкретних спроб свідомого та доцільного управління соціальною й мовною діяльністю. Цим терміном позначалося цілеспрямоване втручання суспільства у стихійний процес мовного розвитку й організоване керування цим процесом.

У дослідженні Ф. Швейцера (1977) поняття «мовна політика» трактується як «сукупність заходів, прийнятих державою для зміни або збереження існуючого функціонального розподілу мов або мовних підсистем, для введення нових або збереження вживаних лінгвістичних норм» [339].

Німецький учений Й. Галтунг (J. Galtung) (1985) доводить, що досліджуване поняття визначається як відстоювання мовних інтересів держави задля залагодження національних, міжетнічних, расових конфліктів без насилля [210].

Німецькі теоретики Х. Еберт (H. Ebert) та У. Хентшель (U. Hentschel) (1991) наводять власне бачення досліджуваного поняття. Науковці переконані, що цілеспрямована політика певної

держави, метою якої є збереження чинного, функціонального розподілу мов або мовних підсистем, для введення нових або збереження старих мовних норм визначається як «мовна політика» країни [190]. Г. Малетцке (1996) пропонує новітнє трактування поняття «мовна політика» як «перспектива розвитку вищої освіти певної країни, що спрямовані на збереження, поширення та розвиток національної мови окремої держави» [278].

У тлумачному словнику лінгвістичних термінів за редакцією С. Єрмоленко, С. Бибик, О. Тодор (2001) існує специфічне трактування поняття «мовна політика» як «діяльність суб'єктів етнополітики, що спрямована на вирішення національно-мовних інтересів, гармонізацію національних відносин та зміцнення стабільності політичного суспільства [5; 21; 110].

Вітчизняна дослідниця М. Стріха (2009) наголосила на тому, що «мовна політика» є «комплексом цілей та принципів, що визначають регулювання мовних практик у різних сферах життя держави й суспільства, а також сукупність правових, адміністративних та господарчих механізмів, через які здійснюється згадане регулювання в межах держави чи міжнародної організації» [107]. Її колега Є. Мацнєва (2010) зауважила, що «мовна політика» впливає на функціонування й розвиток мов у державі та визначає її суспільно-політичне життя [50].

На підставі аналізу дослідницьких розвідок німецьких та вітчизняних науковців (див. дод. Ж, табл. Ж.1) стає зрозумілим, що спільним в інтерпретації поняття «мовна політика» науковцями Німеччини та України є усвідомлення провідної ролі держави як модератора мовної політики кожної країни. Вітчизняне бачення сутності цього поняття відзначається увагою до діяльності суб'єктів етнополітики, що спрямована на вирішення мовних інтересів, гармонізації національних відносин та стабілізацію політичної, національної, етнічної, мовної ситуації в Україні. Німецькі науковці дотримуються думки про те, що поняття «мовна політика» слід трактувати як відстоювання мовних інтересів держави задля залагодження національних, міжетнічних та расових конфліктів без насилля.

У контексті внутрішньої інтернаціоналізації вищої освіти важливим її виміром є інституційне партнерство, створення транскордонних освітніх альянсів, особливо питання якості освіти. Одним з основних напрямів діяльності держав-учасниць Болонського процесу є європейська співпраця задля забезпечення якості

вищої освіти. Простежимо ґенезу становлення та розвитку поняття «якість вищої освіти». Ця проблема стала актуальною на межі ХХ – ХХІ століть. Відповідно до програмного документа ЮНЕСКО «Реформа та розвиток вищої освіти» (1995) «якість вищої освіти» розглядається як «цілеспрямована концепція, що охоплює всі основні функції та різновиди діяльності вищих навчальних закладів, що спрямовані на забезпечення випускникові можливостей швидко й ефективно залучитися до трудової діяльності в інтересах суспільства, роботодавця та задля власної користі» [26].

У Всесвітній декларації, прийнятій Міжнародною конференцією з вищої освіти в листопаді 1998 року, наголошується, що якість освіти – це багатовимірне поняття, яке охоплює всі аспекти діяльності вищого навчального закладу – навчальні та академічні програми, наукову і дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад, навчально-матеріальну базу і ресурси освітніх установ [44]. На основі аналізу наукових праць вітчизняних дослідників (В. Вікторова, А. Загороднього, А. Калінічевої, М. Кисіль, О. Ковнір, О. Локшиної, С. Одерній, Х. Сєбкової) стає зрозумілим що забезпечення якості освіти в контексті Болонської декларації – це не лише отримання необхідних знань та вмінь, якими має володіти майбутній висококваліфікований фахівець, але й розроблення критеріїв, форм та методів оцінювання знань [11; 25; 31; 32; 35; 44; 61; 80]

Аналітичний огляд публікацій Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) дозволив конкретизувати два виміри інтернаціоналізації вищої освіти в німецькомовних країнах, а саме: зовнішню ІВО, яка характеризується академічною мобільністю, міжнародною інтелектуальною міграцією і залежить від державної імміграційної політики; внутрішню ІВО, яка характеризується мовною політикою, якістю вищої освіти, стратегіями інтернаціоналізації університетської освіти, інтернаціоналізацією навчальних програм.

Використання аксіологічного підходу до аналізу праць (Ф. Деліхоу, О. Ельтбрехта, Б. Кем, А. Хозайніцадена, К. Шнітцера та ін.) дало можливість конкретизувати ціннісні орієнтири академічної мобільності в німецькомовному світогляді, що становлять органічну єдність таких понять, як демократичність, прозорість, справедливість освітньої політики держави, відкритість інформації щодо можливості здобуття освіти у вищих навчальних закладах за кордоном, стажування чи підвищення кваліфікаційного рівня у ВНЗ іншої країни.

Висновки до розділу 1

1. Виокремлено етапи розвитку наукової думки щодо визначення сутності поняття «інтернаціоналізація вищої освіти», зокрема: на *першому* етапі (80-ті роки ХХ ст.) ІВО визначається як інтернаціоналізація змісту освітніх програм, активізація академічної мобільності; на *другому* етапі (90-ті роки ХХ ст.) дефініція ІВО трактується як комплексний процес набуття окремою освітньою установою міжнародних перспектив у навчанні та викладанні, спостерігається тенденція до виокремлення університету як суб'єкта, що комплексно інтернаціоналізується, а висока якість знань, здобутих випускниками, стає його провідним завданням; на *третьому* етапі (початок ХХІ ст.) більшість науковців дотримуються думки, що інтернаціоналізація вищої освіти є процесом набуття ВНЗ глобальної перспективи, інструментом задоволення політичних, культурних, академічних та демографічних потреб сучасного суспільства [88].

2. Сформульовано положення про інтернаціоналізацію університетської освіти як об'єктивний, складний та багатовимірний процес, в якому відбувається взаємодія університетів різних країн як суб'єктів інтернаціоналізації з огляду на міжнародні цілі, принципи, норми, що відповідають академічним, культурним, політичним та економічним потребам сучасного суспільства та особистості [91].

3. Окреслено витоки інтернаціоналізації університетської освіти, якими стали однорідність академічного простору Середньовічної Європи, глобальне розповсюдження гумбольдтіанської моделі університетської освіти та реформування вищої освіти в Німеччині у другій половині ХХ ст. [95].

4. Визначено провідні детермінанти розвитку інтернаціоналізації університетської освіти (конкуренція університетів на міжнародному ринку вищої освіти; інтенсифікація міжнародного співробітництва, збільшення кількості міжнародних освітніх програм з інтеркультурним змістом; реформування вищої школи відповідно до вимог Болонського процесу) [98].

5. Конкретизовано два виміри інтернаціоналізації вищої освіти в німецькомовних країнах, а саме: зовнішню ІВО, яка характеризується академічною мобільністю, міжнародною інтелектуальною міграцією і залежить від державної іммиграційної політики та внутрішню ІВО, яка характеризується мовною політикою, якістю вищої освіти, стратегіями ІУО, інтернаціоналізацією навчальних програм [102].

6. У контексті двох вимірів ІВО систематизовано та уточнено понятєво-термінологічний апарат дослідження. Конкретизовано зміст понять «академічна мобільність» (найбільш розвинена форма інтернаціоналізації вищої освіти, що сприяє інтеграції особи в міжнародну академічну спільноту в межах глобального освітнього простору (мобільність фізичних осіб), що забезпечує доступ до освітніх здобутків провідних країн світу, сприяє розвитку інтеркультурних компетентностей та збільшує шанси на професійну самореалізацію), «імміграційна політика» (комплекс заходів, що спрямовані на врегулювання різноманітних питань відносно іноземців, які потрапили на територію певної країни на законних підставах), «інтернаціоналізація навчальних програм» (спеціально розроблена стратегія пристосування університету до нових умов функціонування в сучасному високоорганізованому суспільстві, що передбачає комплекс взаємопов'язаних змін та нововведень, інтеграцію до існуючих навчальних програм дисциплін з міжнародним змістом) [94].

7. Виокремлено ціннісні орієнтири академічної мобільності (органічна єдність таких понять, як демократичність, прозорість, справедливість освітньої політики держави, відкритість інформації щодо можливості здобуття освіти у вищих навчальних закладах за кордоном, стажування чи підвищення кваліфікаційного рівня у вишах іншої країни) [86].

РОЗДІЛ 2
СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМКИ ТА МЕХАНІЗМИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В НІМЧЧИНІ

2.1. Основні стратегії інтернаціоналізації університетської освіти

У добу глобалізації кожен вищий навчальний заклад шукає ефективні шляхи вдосконалення своєї діяльності задля прогнозування власного розвитку на майбутнє. Відома німецька вчена К. Хан (K. Hahn) переконливо доводить, що лише чіткий, скоординований проект, план діяльності певного вищого навчального закладу, тобто його стратегія розвитку, що охоплює тривалий за часом період, стане ефективним засобом досягнення прогнозованої мети [229].

У контексті нашого дослідження досвід інтернаціоналізації університетської освіти Німеччини є найбільш своєрідним та успішним серед розвинених країн світу, тому важливим є дослідження стратегічних напрямів, механізмів інтернаціоналізації університетської освіти та окремих стратегій, їх змістове наповнення та специфічні особливості.

Теоретичний аналіз фундаментальної праці «Академічні стратегії: управлінська революція в американській вищій освіті» відомого американського теоретика Г. Келлера (G. Keller) дозволив окреслити складові академічних стратегій розвитку вищих навчальних закладів країни, зокрема:

- внутрішні складові (окреслення та утвердження місії університету, повага до його традицій, визнання якості знань університету, діагностика сильних та слабких сторін діяльності вищого навчального закладу щодо його академічних програм та якісного професорсько-викладацького складу, матеріально-технічна база університету, організація управлінської ієрархії тощо);
- зовнішні складові (репутація в Європі, прогнозування тенденцій розвитку університету та його реальні можливості на міжнародному освітньому ринку, оцінювання конкурентоспроможних позицій університету, його унікальності) [257].

Американський дослідник Д. Девіс (J. Davies) (1995) на основі наукового доробку Г. Келлера ввів інтернаціональний компонент

у контекст національної політики в галузі вищої освіти США та розробив схему ефективної роботи вищого навчального закладу «Ad hoc-Institutionalisierung», де стратегії інтернаціоналізації освіти є провідними. Науковець розрізняє такі параметри ефективної роботи вищого навчального закладу:

- оцінка роботи певного університету вимірюється масштабами, спектром його діяльності з позиції його «іміджу», репутації у світі (наявність угод про співробітництво з певними ВНЗ закордоном, кількість іноземних професорів, які викладають дисципліни в університеті, чисельність іноземних студентів, що навчаються у вищих навчальних закладах, тощо);
- оцінка роботи певного вищого навчального закладу вимірюється рівнем розроблення, впровадження та застосування стратегії інтернаціоналізації університетської освіти на національному та інституційному рівнях [170].

Отже, ефективність роботи вишу за схемою Д. Девіса спрямована на критичне оцінювання роботи університету, пошук партнерських вищих навчальних закладів для подальшої співпраці та створення інтернаціональних корпорацій і стратегічних альянсів з метою активізації процесу інтернаціоналізації вищої освіти.

У доповіді «Інтернаціоналізація і тенденції у вищій освіті» (2004) експерти ОЕСР визначили підходи до розвитку інтернаціоналізації вищої освіти, що зумовлюють освітньо-політичні пріоритети певної держави або навіть цілого регіону. До них віднесли: узгоджений (спільний, взаєморозуміючий) підхід (Mutual understanding approach); прибутковий підхід (Revenue-generating approach); кваліфікаційно-міграційний підхід (Skilled migration approach) та розширювально-потенційний підхід (Capacity building approach) [298].

З метою виявлення провідних підходів до розвитку інтернаціоналізації вищої освіти у країнах ЄС за версією експертів ОЕСР уважаємо за доцільне провести змістовий аналіз кожного з них. Так, *узгоджений підхід* до розвитку інтернаціоналізації вищої освіти включає домінування академічних, політичних, соціальних та культурних пріоритетів. Експерти ОЕСР зазначають, що саме цей підхід означає висунення на перший план завдань інтелектуального та культурного збагачення академічних структур, зокрема стимулювання розвитку навчальних програм і наукових досліджень, досягнення кращого розуміння студентами і викладачами інших культур, установлення особистих контактів між

академічними, політичними та економічними елітами різних країн, що сприяє підвищенню рівня взаєморозуміння між державами і народами, соціальної єдності в мультикультурних суспільствах. Домінуючим принципом цього підходу є міжнародна співпраця, а не конкуренція. Цей підхід до розвитку інтернаціоналізації вищої освіти характерний для Японії, Мексики, Кореї та Іспанії [300].

Наступним є *кваліфікаційно-міграційний підхід*, сутнісний зміст якого спрямований на залучення висококваліфікованих іноземних фахівців, талановитих студентів, аспірантів, молодих учених (віком до 35 років) та досвідчених науковців до роботи у вищих навчальних закладах і дослідницьких центрах певної країни. Причому інтелектуальний потенціал виступає гарантом стабільності, стимулює економічний розвиток країни, сприяє підвищенню її конкурентоспроможності в галузі економіки знань. Система академічних стипендій є головним фактором цього підходу. З одного боку, вона доповнюється програмою промоції системи вищої освіти за кордон, а з другого – прийняттям відповідного візового та імміграційного законодавства. За версією ОЕСР найбільш послідовно та виважено реалізують цей підхід до розвитку інтернаціоналізації вищої освіти німецькомовні країни, а також Канада, Франція, Фінляндія, США (для студентів, які отримують післядипломну освіту) та інші. [22].

Прибутковий підхід до розвитку інтернаціоналізації вищої освіти є характерним для країн (Австралія, Велика Британія – для студентів з тих держав, що не є членами ЄС, США – для студентів, які отримують вищу освіту, Нова Зеландія), в яких державні дотації є недоступними для іноземних студентів, плата за навчання для цієї категорії осіб є вищою, ніж для тих абітурієнтів/студентів, які є громадянами країни. Саме іноземні студенти надають інвестиції (додатковий прибуток) освітнім закладам і тим самим сприяють розвитку підприємницької діяльності вищого навчального закладу на міжнародному освітньому ринку [53].

Стає очевидним, що прибутковий та кваліфікаційно-міграційний підходи відображають реальні можливості експортерів освітніх послуг. У свою чергу, *розширювально-потенційний підхід* до інтернаціоналізації вищої освіти використовують країни, які сприяють отриманню їх громадянами вищої освіти за кордоном.

Освітня політика цих держав спрямована на створення на їх території філій певних вищих навчальних закладів, що полегшує їх громадянам процес отримання вищої освіти у провідних університетах світу. За версією експертів ОЕСР до них відносять Польщу, Чехію, південноазіатські та далекосхідні держави тощо[54].

Отже, змістовий аналіз підходів до розвитку інтернаціоналізації вищої освіти за версією ОЕСР засвідчив, що у глобалізаційному освітньому просторі Європи існують чотири підходи до її реалізації. Причому освітня політика німецькомовних країн щодо ІВО відповідає кваліфікаційно-міграційному підходу. Крім того, такі держави, як США, Велика Британія, Канада та Фінляндія є прихильниками аналогічного підходу в реалізації освітньої політики щодо інтернаціоналізації вищої освіти, створюючи таким чином міжнародну конкурентну боротьбу за іноземних студентів.

Американський дослідник Б. Кларк (B. Clark) у праці «Створення підприємницьких університетів: організаційні шляхи трансформації» окреслює провідні чинники, що сприяли появі стратегій у галузі вищої освіти німецькомовних країн наприкінці XX – на початку XXI століття. До них віднесли: посилення інституційної мобільності та розвиток академічного партнерства; активізація міжнародної освітньо-пропагандистської діяльності з боку національних академічних служб обміну (DAAD – Німеччина, MAROW – Швейцарія, OeCD – Австрія); розвиток світової освітньої конкуренції та спроможність вищих навчальних закладів швидко реагувати на зміни, що відбуваються в галузі міжнародної освіти Європи; збільшення вимог до професійної компетентності сучасного високоосвіченого фахівця та «інституційна невідповідність» («institutionellen Insuffizienz») – небажання уряду, адміністрації вишу реформувати традиційну гумбольдтіанську модель університетської освіти в Німеччині [173; 279; 302; 304; 375].

Німецький науковець Г. Ленхардт (G. Lenhardt) та американський дослідник Д. Бекер (D. P. Baker) переконані в тому, що небажання уряду та суспільства в цілому змінювати існуючу історично створену, притаманну німецькомовному суспільству гумбольдтіанську модель університетської освіти стало результатом появи в кінці XX століття «інституційної кризи» («institutional crisis») у вищих навчальних закладах країни. Науковці стверджують, що у змісті організації діяльності університетів уряд кожної з країн вкладає ретроградну ідеологію, норми та управлінські моделі, що керують поведінкою студента та студентського колективу. При цьому

управлінські повноваження уряду зростають. Ретроградна ідеологія та небажання змін є характерними ознаками «інституційної кризи» в німецькомовному суспільстві [126].

Д. Бекер та Г. Ленхардт запевняють, що криза німецьких університетів кінця ХХ століття ілюструє небажання уряду та провідних науковців країни досить швидко та фундаментально змінювати існуючу систему освіти у країні та створювати нову освітню парадигму, засновану на європейській «глобальній моделі» («emerging global model (EGM)») вищих навчальних закладів. Науковці окреслюють основні причини, що, на їх думку, спричинили кризу в німецьких університетах зазначеного періоду: національна, політична та структурна кризи.

Національна криза впливає на розвиток вищої школи й проявляється в небажанні замінити традиційну, характерну для німецького суспільства гумбольдтіанську модель університетської освіти. Зауважимо, що запропонована у XIX столітті Вільгельмом фон Гумбольдтом модель університетів, залишаючись найбільш престижною протягом багатьох століть, робила їх осередком свободи наукової думки, органічно поєднувала процеси викладання та дослідження, визнаючи про цьому авторитет Істини.

На думку Д. Бекера, німецька модель університетської освіти була взята за основу в процесі розвитку та становлення американської моделі вищої школи (наприклад, елітний університет імені Джона Хопкінса та Чиказький університет), що творчо поєднувала три складові: викладання, навчання та дослідження [126].

Політична криза другої половини ХХ століття відзначилась протистоянням уряду Німеччини та адміністрацій вищих навчальних закладів. Вирішенням цієї проблеми стала децентралізація університетської освіти, що за основними вимогами Болонського процесу спрямована на поширення академічної свободи університетів. На думку Г. Ленхарда, поняття «академічна свобода» включає відносну політичну автономію університетів та їх незалежну від уряду діяльність. Надмірна політизація університетської діяльності та дослідницьких товариств пов’язана з тим, що фінансування діяльності вищих навчальних закладів та дослідницьких центрів країни здійснює переважно держава. Саме вона визначає та контролює зміст діяльності вищих навчальних закладів країни [126].

Слід зазначити, що головним аспектом нової «глобальної моделі» університетів є поширення неоліберального принципу управління. «Новий публічний менеджмент» («the new public management» NPM) передбачає відмову від бюрократичної моделі управління та введення нової контрактної форми взаємовідносин між університетом та урядом, що базується на принципі самовдосконалення та розвитку освітньої установи задля досягнення конкретних цілей та вдосконалення власних досягнень. У Німеччині ця ідея зазнала неабиякої критики, особливо з боку Асоціації університетських професорів. Науковці, члени цієї Асоціації, висловити занепокоєння щодо ідеї введення нової управлінської моделі в освітні заклади країни.

На їх думку, ця управлінська модель спрямована на виведення чи на послаблення існуючого контролю над системою вищої освіти у країні задля того, щоб зробити його менш ефективним, тим самим знизити конкурентоспроможність системи вищої освіти держави [126]. Загальна *структурна криза* в системі освіти Німеччини була спровокована небажанням наукової еліти країни змінювати традиційний зміст гумбольдтіанської моделі університетської освіти, головною метою якої є проведення досліджень, розроблення освітніх проектів, наукові відкриття [96; 126].

Так, аналіз наукових розвідок Д. Бекера та Г. Ленхардта дозволив визначити сутність поняття «інституційна неспроможність», або «інституційна криза» в університетах Німеччини наприкінці XX століття, що знаходить відображається у національній, політичній та структурній кризах та пов’язані з небажанням уряду, наукової еліти країни та німецького суспільства кардинально змінювати традиційну гумбольдтіанську модель університетської освіти.

Б. Кларк (B. Clark) переконаний у тому, що лише «підприємницький» характер діяльності вищих навчальних закладів певної країни, що реалізується шляхом уведення інноваційного компонента у всі сфери діяльності університету, забезпечить його конкурентоспроможність на міжнародній арені та визначить власний, відмінний від інших, стратегічний шлях інноваційного розвитку на майбутнє. Науковець окреслює п’ять основних елементів, що у своїй єдності становлять підґрунтя успішної «підприємницької» діяльності університету, стають складовими його інноваційної трансформації, а саме: посилення

управлінського контролю, розширення сфер впливу, диверсифікація ресурсної бази, активізація та стимулювання академічної мобільності [165].

Погоджуючись з думкою Б. Кларка, його колега француз А. Барблан (A. Barblan) запевняє, що поєднання інноваційної та підприємницької складових діяльності вищого навчального закладу слугуватиме перспективою його розвитку на майбутнє [127; 128].

Цікавим для нашого дослідження є позиція голландської вченої М. Ван дер Венде. На її думку, інтернаціоналізація вищої освіти є інструментом інноваційної діяльності певного університету [391]. Дослідниця погоджується з думкою, яка була запропонована у 1980 році американським ученим А. Левіним (A. Levine), відповідно до змісту якої інноваційний освітній процес включає чотири фази: визнання необхідності змін, планування та формулювання рішення, ініціювання та реалізація плану, інституціоналізація та одержання певного результату [272]. Саме тому М. Ван дер Венде висуває гіпотезу, що успіх інтернаціоналізації вищої освіти як інноваційного процесу значною мірою залежить від зацікавленості всіх структурних підрозділів вищого навчального закладу в отриманні бажаного результату [391].

У праці «Стратегічний менеджмент процесу інтернаціоналізації: проблеми та право вибору» Б. Кем запевняє, що основою для вибору стратегії університету є його прагнення досягти глобальної мети розвитку на майбутнє, що реалізується шляхом інтернаціоналізації діяльності вищого навчального закладу. На переконання дослідниці, інтернаціоналізація університетської освіти включає такі механізми: академічна та віртуальна мобільність, запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (ECTS), інтернаціоналізація змісту освіти та викладання навчальних дисциплін іноземними мовами. Б. Кем уважає, що відповідно до спеціалізації вищого навчального закладу певна складова процесу інтернаціоналізації університетської освіти стає перспективною стратегією розвитку університету на майбутнє [256].

Порівняльний аналіз досліджень німецьких науковців (К. Грьонке, О. Крайнер, Й. Лейк, А. Моунтфілд та ін.) дозволив окреслити чотири перспективні орієнтири впровадження стратегій інтернаціоналізації університетської освіти:

1) цільовий, який передбачає наявність конкретних перспективних концепцій розвитку вищих навчальних закладів, що

зорієнтовані на одержання певного результату та втілюються засобами його інтернаціоналізації;

2) процесуальний, що визначає наповненість стратегій інтернаціоналізації конкретного університету формами, засобами, методами і технологіями їх реалізації;

3) результативний, за яким задекларовано необхідність досягнення поставлених цілей, відповідність інтеграційної політики вищого навчального закладу його загальній концепції розвитку на майбутнє, що базується на синергії навчанням, викладанням і наукових досліджень за збереження традицій університету та має певні «внутрішні перспективи», а саме:

- «академічна свобода» (свобода вибору у навчанні, викладання навчальних дисциплін іноземними мовами тощо);
- «студентська зосередженість» (задоволення освітніх, побутових, соціальних потреб іноземних студентів відповідно до їх сподівань);
- «персональна зосередженість» (планування та проведення міжнародних освітніх науково-практичних конференцій, симпозіумів, круглих столів, що спрямовані на встановлення міцних особистісно орієнтованих зв'язків та розвиток міжнародного співробітництва);
- «інституційна зосередженість» (здійснення чіткої, виваженої освітньої політики, що відповідає стратегії інтернаціоналізації певного вищого навчального закладу);

4) євровекторний, який передбачає відповідність освітньої політики держави (на наднаціональному рівні), вищого навчального закладу (на національному рівні) загальноєвропейській освітній політиці, а саме її інтернаціоналізації, зокрема:

- нормативно-правові обмеження щодо в'їзду іноземної академічної спільноти на територію конкретної держави;
- очікування та сподівання іноземних студентів та суспільства в цілому від інноваційної діяльності університету (підвищення якості навчання та отримання якісної освіти, можливість бути конкурентоспроможним фахівцем на міжнародному освітньому ринку праці);
- глобальний, наднаціональний, національний, регіональний та локальний «освітній ринок» (планування, розроблення та впровадження «індивідуальних», відмінних від інших вищих навчальних закладів стратегій інтернаціоналізації

університетської освіти, що стане інструментом ефективної освітньої політики країни на майбутнє);

- міжнародне співробітництво (кооперація між вищими навчальними закладами різних країн, вивчення стратегій інтернаціоналізації певного університету та стратегічне планування подальшої роботи у галузі міжнародного партнерства) [264].

Німецькі науковці У. Шрайтерер (U. Schreiterer) та Й. Вітте (J. Witte) переконані, що відповідно до стратегії інтернаціоналізації певного університету розрізняють такі типи міжнародного співробітництва, як:

- тип I – «змістова кооперація» (між іноземними партнерськими вищими навчальними закладами та іншими освітніми установами);
- тип II – «формальна кооперація» (між міністерствами освіти, фінансовими установами, академічними службами міжнародного обміну, церквою тощо);
- тип III – «кооперація між одержувачем та постачальником послуг» (політичні інституції, міжнародні компанії тощо) [336].

Погоджуючись з думкою німецьких дослідників, їх колеги А. Горнітцка (A. Gornitzka), Б. Джонгблод (B. Jongbloed), П. Маассен (P. Maassen), Г. Нів (G. Neave) запевняють, що, крім трьох типів міжнародного співробітництва, існують такі форми міжнародного співробітництва, як:

- неофіційні контакти (комунікація та обмін інформацією з іноземними колегами, що мають особистісний, індивідуальний характер);
- проектна кооперація (участь у глобальних освітніх проектах обміну академічної спільноти);
- університетське партнерство / партнерство між вищими навчальними закладами (участь у різних освітніх проектах та укладання довгострокових угод про співпрацю на майбутнє);
- стратегічні альянси (фундаментальне співробітництво і координація дій між партнерськими вищими навчальними закладами на всіх етапах розвитку спільного освітнього проекту);
- державно-приватне партнерство (співробітництво між вищими навчальними закладами та підприємством чи приватною установою під час роботи над спільним освітнім проектом, за умови його фінансування приватною структурою);

- державно-інституційне партнерство (співробітництво між вищими навчальними закладами та державою на основі спеціально розроблених цільових угод, що передбачає кооперацію між університетом та окремим міністерством або державною установою) [244; 274].

У праці «Збалансована система показників: успішна реалізація стратегії» дослідники Р. Каплан та Д. Нортон стверджують, що з метою запобігання однорідності стратегій інтернаціоналізації університетської освіти варто дотримуватися методу збалансованої системи показників («Balanced Scorecard»). Цей метод передбачає детальний аналіз існуючих стратегій інтернаціоналізації вищої освіти, а потім на основі існуючих підходів розроблення індивідуальної стратегії інтернаціоналізації конкретного університету [295].

Діяльність університетів Німеччини на предмет їх інтернаціоналізації було вперше детально проаналізовано у 1999 році на засіданні Федеративно-земельної комісії з планування розвитку освіти і сприяння науковим дослідженням. Стало очевидним, що у вищих навчальних закладах країни існує три принципово різні позиції щодо розроблення та впровадження стратегій інтернаціоналізації у діяльність окремих університетів:

- цілковите заперечення будь-яких змін та нововведень, глибоке переконання в тому, що всі здобутки системи вищої освіти країни є вагомими, результативність яких перевірено роками та не потребує жодних змін;
- усвідомлення необхідності змін та поетапна модернізація освітньої діяльності в контексті інтернаціоналізації університетської освіти відповідно до вимог Болонського процесу;
- активність, ініціативність та спроможність до змін задля успіху в міжнародній конкурентній боротьбі [147].

На підставі фундаментального аналізу директив Федерального Міністерства освіти і досліджень Німеччини та монографії Б. Кем «Інтернаціоналізація вищої школи Німеччини: контекст, концепції, і стратегії» нами було складено таблицю «Типи стратегій інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині» (див. табл. 2.1, дод. 3, табл. 3.1), що дозволило виокремити три типи стратегій інтернаціоналізації вищої освіти у країні та визначити їх змістове наповнення [340; 352; 354].

Таблиця 2.1

Типи стратегій інтернаціоналізації університетської освіти у вишах Німеччини

Типи ІУО	Назва стратегії ІУО	Змістовне наповнення стратегії інтернаціоналізації університетської освіти
Тип *A*	Традиційна стратегія (нім. Traditionelle Strategie) інтернаціоналізації університетської освіти	цілковите заперечення будь-яких змін та нововведень, глибоке переконання в тому, що всі здобутки системи вищої освіти країни є вагомими, результативність яких перевірено роками та не потребує жодних змін, причому світові процеси глобалізації, інтернаціоналізації та європеїзації повністю ігноруються;
Тип *B*	Казуїстична стратегія (нім. Kasuistische Strategie) інтернаціоналізації університетської освіти	усвідомлення необхідності змін та поетапна модернізація освітньої діяльності в контексті інтернаціоналізації університетської освіти відповідно до вимог Болонського процесу;
Тип *C*	Стратегічна стратегія (нім. Strategische Strategie) інтернаціоналізації університетської освіти	усвідомлення необхідності змін та розуміння того, що завдяки ефективній інтернаціоналізації університетської освіти підвищиться якість навчання, зросте репутація університету у світі та в майбутньому вищий навчальний заклад стане провідним, що забезпечить йому успіх у міжнародній конкурентній боротьбі

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [340; 352; 354].

За матеріалами табл. 2.1 з'ясовано, що у вищих навчальних закладах Німеччини діють три типи стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, а саме: традиційний (Тип *A*), казуїстичний (Тип *B*) та стратегічний (Тип *C*), на цій основі доцільно визначити стратегічні напрями інтернаціоналізації університетської освіти. Ми встановили, що змістове наповнення традиційної стратегії інтернаціоналізації університетської освіти типу *A* базується на моделі університетської освіти та цілковито відображає освітні ідеали В. фон Гумбольдта, тому ми інтерпретували її як інтернаціоналізація університетської освіти в межах гумбольдтіанської моделі.

Тип *B* стратегії інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині пов'язаний з низкою освітніх змін відповідно до вимог Болонського процесу, тому ми вважаємо за потрібне дефініціювати його як інтернаціоналізація університетської освіти в межах Болонського процесу. Третій тип *C* стратегій

інтернаціоналізації університетської освіти відображає повний спектр освітніх перспектив, що пов'язані з ефективною інтернаціоналізацією вищого навчального закладу, тому ми інтерпретуємо його як інтернаціоналізацію університетської освіти у межах власних інноваційних проектів [412; 413].

Б. Кем запевняє, що на сьогодні у вищих навчальних закладах Німеччині домінує тип *B* (болонський). Крім того, дослідниця додає, що простежується тенденція до поступового переходу від стратегічного типу *B* до типу *C* («Ініціатива щодо переваг» у вищих навчальних закладах Німеччини, де останній є найбільш продуктивним, дає змогу університету здійснювати власну політику інтернаціоналізації) [251].

У березні 2000 року на Лісабонському самміті ЄС була проголошена нова орієнтація освітньої політики Європи, що має назву Лісабонська стратегія ЄС. Вона передбачає налаштування економічної політики світу на розвиток знань, інвестування в інновації й оптимізацію людського капіталу. Таким чином, пріоритетними напрямами діяльності Євросоюзу визнавалися три галузі: науково-технічна, інноваційна та освітня, так звана політика RTDI (дослідження, технологічний розвиток й інновації). Лісабонська стратегія ЄС стала стратегічною метою розвитку Європейського Союзу, що спрямована на підвищення глобальної конкурентоспроможності через економічне оновлення та поліпшення в соціальній сфері й охороні довкілля [114; 144].

У доповіді «Конкретні майбутні цілі системи освіти і професійної підготовки» (2001 р.) було визначено, що підвищення якості й ефективності системи освіти і професійної підготовки, забезпечення кожному громадянину ЄС доступу до цих систем, гарантування відкритості європейської освіти зовнішньому світу стане наступними завданнями розвитку освітньої галузі на майбутнє [412]. У документі «Роль університетів у Європі знань» (05.02.2003 р.) підкреслювалося, що університети є ключовим компонентом у побудові суспільства знань, оскільки їх діяльність спрямована на створення, розвиток та реалізацію всіх чотирьох компонентів, характерних для сучасного суспільства, а саме: виробництво знань, яке здійснюється передусім шляхом наукових досліджень; їх засвоєння у процесі освіти і професійної підготовки; поширення знань за допомогою інформаційно-комунікативних технологій; використання знань в інноваційних процесах [66; 136; 372].

У доповіді Єврокомісії «Мобілізація наукових кадрів Європи: надання можливості університетам зробити свій внесок у Лісабонську стратегію» (2005 р.) було окреслені шляхи, завдяки яким Європа має посилити три сторони свого «трикутника знань» (освіту, дослідження та інновації) шляхом підвищення привабливості системи вищої освіти; покращання управління освітою, сприяння академічній мобільності та процесу інтернаціоналізації вищої освіти та збільшити фінансування університетів [141]. У доповіді 2005 року «Надання можливості європейській вищій освіті зробити вагомий внесок в економіку та суспільство знань» було обґрунтовано провідну роль університетів та академічної мобільності у підвищенні економічної конкурентоспроможності країн ЄС у контексті Лісабонської стратегії [285].

Проблемно-хронологічний аналіз державних освітніх документів та досліджень науковців німецькомовних країн дозволив визначити механізми інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах, серед яких головними стали законодавчі ініціативи та активізація академічної мобільності.

Аналіз офіційного документа «Роль Німеччини у глобалізованому освітньому просторі. Стратегії Федерального Міністерства освіти і досліджень країни щодо інтернаціоналізації науки і досліджень» (2008) уможливив визначення основної стратегії розвитку вищої освіти для університетів країни, що полягає у глобалізаційному поширенні німецької мови та культури в університетах світу [184]. Причому механізмом її реалізації стає міжнародна освітньо-пропагандистська діяльність DAAD, що полягає у встановленні партнерських контактів з Міністерством освіти і науки певної країни та відкритті власного німецького освітнього центру на цій території.

Аналіз офіційних сайтів елітних університетів Німеччини (див. дод. И, табл. И.1) [116; 202; 233], зокрема університету імені Людвіга Максиміліана, Технічного університету Мюнхена, університету Констанца, Фрайбурга, Карлсрує, Гейдельберга, Геттінгена та Вільного університету Берліна, дозволив конкретизувати основну стратегію – стратегію глобального партнерства інтернаціоналізації, визначивши їх міжконтинентальні зв’язки. Так, університет імені Людвіга Максиміліана, Вільний університет Берліна і Технічний університет Мюнхена співпрацюють з політехнічним Університетом Ріо-де-Жанейро (Латинська Америка) тощо. Університети Констанца, Геттінгена та Карлсрує співпрацюють з Шанхайським універ-

ситетом фінансів та економіки, з Південно-Західним університетом Хіан (Китай) та Вищою школою Людвігсхафена (Індія).

Університети Фрайбурга та Гейдельберга співпрацюють з Національним університетом Сінгапура, Технічним університетом Ханоя (В'єтнам) та університетом Йонгін. Результатом цієї співпраці є проведення спільних науково-практичних конференцій, розроблення спільних освітніх науково-дослідних проектів та проведення стажувань, вивчення іноземних мов. Отже, стає зрозумілим, що університети Німеччини використовують стратегію *глобального партнерства*, яка передбачає налагодження співробітництва з партнерськими університетами на різних континентах.

На основі листування з відділами міжнародного співробітництва Інсбрукського, Зальцбурзького, Грацького та Віденського університетів (Австрія) [382; 386; 379; 388] окреслено перспективну стратегію інтернаціоналізації цих університетів, що полягає у розробленні низки різногалузевих інтернаціоналізованих навчальних програм, які забезпечать інтернаціоналізацію змісту освіти та слугують мотиваційною основою для навчання у вищому навчальному закладі іноземних студентів.

У червні 2011 року на Міжнародній науково-практичній конференції в Німеччині «Освітні мости – провідні дослідники Німеччини, передові дослідження в Німеччині», на якій були присутні науковці з Німеччини, Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейну та Люксембургу та ін., федеральний Міністр освіти і досліджень Німеччини, Аннетте Шаван (A. Schavan) та її колеги Х. Вебер (H. Weber) та Л. Вінтермантель (L. Wintermantel) узагальнили у своїх виступах результати дебатів. А. Шаван зазначила, що головним здобутком наукового зібрання 2011 року є знаходження спільного рішення щодо проведення злагодженої освітньої політики щодо інтернаціоналізації університетської освіти у німецькомовних країнах [67; 316; 338].

У своїх виступах Х. Вебер та Л. Вінтермантель наголосили на тому, що типи стратегій інтернаціоналізації університетської освіти, зокрема тип *A*, *B* і *C*, запропоновані Міністерством освіти і досліджень Німеччини у 2008 році, були визнані у всіх німецькомовних країнах [397].

Порівняльний аналіз досліджень німецьких науковців (К. Грьонке, О. Крайнера, Й. Лейк, А. Моунтфілда та ін.) дозволив окреслити чотири перспективні орієнтири впровадження

стратегій інтернаціоналізації університетської освіти: цільовий, процесуальний, результативний та євровекторний.

На підставі аналізу директив Федерального Міністерства освіти і досліджень Німеччини та монографії Б. Кем з'ясовано, що освітня політика щодо інтернаціоналізації вищої освіти німецькомовних країн має свої відмінності, що відображено в існуванні власних типів стратегій інтернаціоналізації університетської освіти, зокрема: традиційний (Тип *A*), казуїстичний (Тип *B*) та стратегічний, або перспективний (Тип *C*), і визначено на цій основі стратегічні напрями інтернаціоналізації університетської освіти: інтернаціоналізація університетської освіти в межах гумбольдтіанської моделі університету, інтернаціоналізація університетської освіти в межах Болонського процесу та інтернаціоналізація університетської освіти в межах власних інноваційних проектів. Установлено, що найбільш продуктивним є останній напрям, який дає змогу здійснювати університетам власну політику щодо інтернаціоналізації.

На основі листування з відділами міжнародного співробітництва Інсбрукського, Зальцбурзького, Грацького та Віденського університетів (Австрія) та аналізу офіційних сайтів елітних університетів Німеччини доведено, що основними стратегіями інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах стали: стратегія *глобального партнерства* – налагодження співробітництва з партнерськими університетами на різних континентах (Німеччина); стратегія *сусідського партнерства* – встановлення контактів з партнерськими університетами ближнього зарубіжжя (Австрія).

Історико-генетичний та проблемно-хронологічний аналіз державних документів, статистичних даних та досліджень науковців Німеччини дозволили визначити механізми інтернаціоналізації університетської освіти в країні, передусім головними стали законодавчі ініціативи, активізація академічної мобільності та модернізація навчальних програм.

Показано, що створення національних служб академічних обмінів (DAAD – Німеччина) та започаткування інтернаціональних стипендій від провідних наукових товариств Німеччини («Ernst Mach», «Franz Werfel», «Richard Plaschka» для студентів німецькомовних країн та Бельгії) активізувало академічну мобільність студентів та викладачів, у цілому стимулювало поширення інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині.

2.2. Законодавча ініціатива та активізація академічної мобільності як механізми інтернаціоналізації університетської освіти

Серед механізмів інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині, визначених у підрозділі 2.1, головним, на нашу думку, є законодавчі ініціативи на державному рівні, які дозволяють університетам виховувати інтелектуальну еліту міжнародного класу. Однак, реалізація стратегій інтернаціоналізації університетської освіти в цій країні потребує розроблення спеціальних механізмів, серед яких в передусім виокремимо законодавчі ініціативи академічної мобільності та модернізацію навчальних програм з метою надання їм міжнародного, інтеркультурного виміру, що й буде розглянуто в наступних підрозділах.

Головні законодавчі зміни, необхідні для успішної інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині, стосуються імміграційної політики. Тому насамперед розглянемо термінологічне поле цієї проблеми. Дослідження його ґенези розпочнемо з поняття «міграція» та «імміграція». Проблема міграції вчених, інженерів і науковців з Великої Британії до США у 1962 році вперше актуалізувалась у доповіді Британського королівського товариства. Саме тоді у науковий обіг було введено поняття «brain drain» («відтік мізків»). Невдовзі цей термін почав широко застосуватися, оскільки вже тоді описуваний за його допомогою феномен здобув загальносвітове визнання. Згодом процес інтелектуальної міграції набув наднаціонального значення, тому виникла потреба в його науковій інтерпретації [57].

Так, з’явилися дві протилежні концепції. Відповідно до змістового наповнення першої, що має назву «brain exchange» («обмін мізками»), або «brain circulation» («циркуляція мізків»), науковці мігрують задля обміну знаннями й досвідом, у пошуках нового місця роботи з урахуванням своєї професії й кваліфікації. В іншій концепції, що має назву «brain waste», тобто «марнування мізків», інтелектуальна міграція розглядається як втрата для суспільства кваліфікованої робочої сили країни-експортера [59]. Крім того, у науковій літературі існують й аналогічні за змістом поняття, зокрема «відплив інтелекту», «відтік кваліфікованих кадрів», «відплив кращих голів» тощо, якими синонімічно визначають масову міграцію інтелектуалів.

Наприкінці XX століття члени уряду Німеччини, усвідомивши той факт, що інтелектуальна міграція є інструментом у конкурентній боротьбі за побудову постіндустріального інформаційного суспільства, починають перегляд законодавства щодо мігрантів та активно розробляють національні стратегічні плани щодо інтернаціоналізації університетської освіти.

Уповноважений представник Федерального правління Німеччини з питань міграції, біженців та міжнародної інтеграції М. Бьомер (M. Bömer) стверджує, що, починаючи з 80-х років XX століття, питання імміграції поступово стає частиною інтеграційного диспуту серед представників європейської спільноти. Простежимо, як на рівні міжнародного законодавства створювалися передумови для інтернаціоналізації університетської освіти:

- Шенгенська угода (1985 і 1990 рр.) – договір «Про скасування паспортного митного контролю між країнами ЄС», що передбачає скасування поліцейських перевірок на внутрішніх кордонах держав, які ратифікували угоду (Німеччина, Бельгія, Іспанія, Люксембург, Нідерланди, Португалія, Франція, згодом до цієї зони долучилися такі країни, як Італія, Австрія (1997 р.), на основі спеціальних угод у 2007 р. до них приєдналися Швейцарія (2009 р.), Ліхтенштейн (2010 р.) та ін.; на сьогодні цей договір підтримує 101 країна світу, у тому числі Україна.);
- «Дублінська конвенція» («Дублін І» (1990 р.), відповідно до якої відбувається визначення держави, що відповідає за розгляд клопотання про надання притулку в одній із держав-членів ЄС (Німеччина, Франція, Австрія, Люксембург та ін.));
- Маастріхтський договір про створення ЄС (1992 р.), що визначив економічні, соціально-політичні, загальні зовнішні основи безпеки, правові і внутрішні права мігрантів, компетенцію внутрішніх органів стосовно мігрантів у певній країні ЄС та функції правосуддя (Німеччина, Австрія, Люксембург, Швейцарія та ін.);
- Амстердамський договір (1997 р.), що став початком розбудови єдиного простору свободи, рівності і правосуддя на території ЄС, відповідно до цього договору імміграція та надання притулку стали складовою частиною комунітарного права ЄС (Німеччина, Австрія, Люксембург, Швейцарія та ін.);
- «Дублін ІІ» (2003 р.), що доповнює конвенцію від 1990 р., метою якої є запобігання передачі біженців між державами

(тобто проблеми «орбітального обертання біженців»), щоб уникнути подачі заяв про надання притулку в одній країні після того, як аналогічне клопотання було відхилено в іншій країні (Німеччина, Австрія, Люксембург, Швейцарія та ін.);

- Гаазька програма зміцнення свободи, безпеки і правосуддя ЄС (2004 р.) що зосереджується на створенні єдиної процедури надання статусу біженця чи додаткового захисту і приділяє більше уваги охороні зовнішніх кордонів (Німеччина, Австрія, Люксембург, Швейцарія та ін.);
- «Дорожня карта імміграції» – політичний план щодо легальної імміграції, був затверджений Європейською комісією у грудні 2005 р. (Німеччина, Австрія, Люксембург, Швейцарія) [75; 76; 146; 314].

Німецький дослідник Д. Браун (D. Braun) у праці «Політичне управління наукою: побудова «кооперативної» держави» стверджує, що важливим заходом державного регулювання процесу імміграції є регулювання чисельності та якісного складу емігрантів, що сприяє інтернаціоналізації вищої освіти у країні. Для цього використовується показник імміграційної квоти, яку щорічно розраховують і затверджують залежно від статево-вікової структури населення, рівня освіти, безробіття, наявності ринку житла та інших параметрів. Д. Браун зазначає, що уряд Німеччини приділяє значну увагу якісному складу інтелектуальних мігрантів, що регулюється шляхом установлення певних вимог: наявності документів про освіту або професійну підготовку, досвіду роботи за спеціальністю, вікового цензу (значні шанси на в'їзд мають молоді працівники, студенти) [151].

Питання надання офіційного громадянства інтелектуальним мігрантам у Німеччині було завжди дискусійним. Керівник Інституту вивчення міграції та міжкультурних досліджень у м. Оснабрюке (Німеччина), професор К. Й. Боде (K. J. Bode) стверджує, що значення громадянства в країні є досить вагомим, тому що воно слугує інструментом підтримки тих, хто належить до народу, тобто встановлює національну само ідентичність [142].

Американський дослідник Дж. Мозес (J. W. Moses) у праці «Міжнародна міграція: останній етап глобалізації» стверджує, що, починаючи з прийняття єдиного Європейського Акту 1986 року, імміграційна політика найбільш консервативних країн континентальної Європи, у тому числі Німеччини, Австрії, Швейцарії і

Люксембургу, що мають спільне історичне минуле, спрямована на обмеження міграції низькокваліфікованих працівників та на вибіркове стимулювання імміграції висококваліфікованих фахівців з країн пострадянського простору [286].

На підставі статистичного аналізу звітів Федерального відомства ФРН щодо загальної кількості населення [174;181; 284], громадян країни та іноземців нами було складено таблицю «Чисельність населення, громадян Німеччини та іноземців (1951 – 2009 рр.)» (див. табл. 2.2), що дає змогу простежити тенденції до збільшення кількості населення країни.

Таблиця 2.2

Чисельність населення, громадян Німеччини та іноземців (1951 – 2009 рр.)

Рік	Загальна кількість населення, тис. осіб	Чисельність громадян ФРН		Чисельність іноземців	
		тис. чоловік	(%)	тис. чоловік	(%)
1951	50808.9	50302.9	99.0	506.0	1.0
1961	56174.8	55488.6	98.0	686.2	1.2
1971	61502.5	58063.8	94.4	3438.7	5.6
1981	61719.2	57089.5	92.5	4629.7	7.5
1991	63725.7	58383.2	91.6	5342.5	8.4
2005	80274.6	74392.3	92.7	5882.3	7.3
2007	81881.6	74567.5	91.1	7314.1	8.9
2009	82501.0	75801.0	91.9	6700.0	8.1

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [174;181; 284].

За даними табл. 2.2, з 1951 по 2009 роки чисельність іноземців у Німеччині зросла з 506 тис. осіб до 6,7 млн чоловік, збільшившись майже у 13 разів. Динамічний післявоєнний економічний розвиток, вигідне географічне положення, особливо після 1990 року, наблизило кордони країни до Центральної та Східної Європи, що спричинило зростання міграційних рухів з цих країн у напрямку ФРН. Отже, починаючи з 1999 року, в Німеччині відбувається низка змін імміграційної політики, що дозволяє залучати найбільш талановиту молодь з усього світу на навчання та перебування у країні й активізує ІУО.

Історико-генетичний аналіз нормативно-правового законодавства Німеччини, починаючи з 1913 р. XX ст. – 2007 р. XXI століття, на предмет його зміни щодо інтелектуальної міграції дозволив установити причинно–наслідковий зв‘язок реформування імміграційної політики країни та процесу європейської інтеграції (див. дод. К, табл. К.1).

За матеріалами дод. К, табл. К.1 стає зрозумілим, що, починаючи з 1913 року, німецька політика щодо громадянства позначилась реформаційними змінами, які принесли певну лібералізацію у вирішення цього питання. Проте поряд з позитивними тенденціями у цій сфері існують також і негативні наслідки, оскільки німецька політика щодо громадянства характеризується суспільно-політичною амбівалентністю. З одного боку, існує недовіра до іноземців, а з другого – наявні спроби залучити їх до суспільного життя. Нині ознакою успішної інтеграції у країні є збільшення кількості високоосвічених мігрантів з країн пострадянського простору.

Професор соціології університету у м. Зіген (Німеччина), автор фундаментальної праці «Соціальна структура Німеччини», Р. Гайслер (R. Geisler) стверджує, що завдяки новому Закону «Про імміграцію» (від січня 2005 р.) уперше в країні з'явилась широка правова база, яка враховує всі аспекти імміграційної політики. Хоча, науковець повністю заперечує поширення некваліфікованої міграції в державі [213].

Так, для іммігрантів, що прибули в країну вперше, гарантованою є допомога в інтеграції. Державою спеціально створені так звані «Інтеграційні курси», що передбачають базовий та розширений курс німецької мови (600 навчальних годин), а також орієнтаційний курс (30 аудиторних годин), де кожен іммігрант отримує знання з історії, культури та правової системи країни. Цей курс закінчується іспитом, який необхідно скласти у встановлений термін. Після цього іммігранту видається сертифікат, що є доказом виконання зазначених у законодавстві вимог [175; 176; 185].

Професор університету ім. Гумбольдта в Берліні Г. А. Вінклер (H. A. Winkler) зазначає, що в постанові «Про впровадження директив ЄС» (від 12 серпня 2007 р.) змінено критерії щодо набуття громадянства, що забезпечило міграцію в Німеччину лише високоосвічених осіб. Так, однією з головних передумов отримання громадянства є володіння усною та письмовою німецькою мовою в обсягах, які відповідають рівню В1 згідно з європейським мовним сертифікатом. На додаток до цього від пошукачів німецького громадянства вимагається складання тесту на громадянство, а з 1 вересня 2008 року також тесту обізнаності з особливостями правового порядку та суспільних відносин у Німеччині [401].

Невід'ємною складовою процесу європейської інтеграції є розширення міжнародного співробітництва. В основних положен-

нях Болонської декларації було визначено принципи, сформовано стратегічні цілі та розроблено методологію реформування та вдосконалення європейської системи вищої освіти. Її головними завданнями стають: зробити навчальний процес більш умотивованим, безперервним, гнучким та мобільним, щоб результати навчання студентів у різних країнах ЄС визнавалися, тобто були конкурентоспроможними, а національні дипломи в межах європейського простору юридично взаємновизнаними.

Крім того, у сучасному глобалізованому суспільстві молоді дослідники виступають «інтелектуальним плацдармом», найпотужнішою рушійною силою розвитку кожної країни. Саме активність людських ресурсів забезпечує міжнародну конкурентоспроможність держави і сприяє її інтернаціоналізації. Нині молоді вчені мають багато можливостей і шляхів для саморозвитку та професійного вдосконалення.

Отже, зміна нормативно-правових норм законодавства Німеччини щодо вдосконалення імміграційної політики стосовно іноземних студентів, аспірантів, іноземної інтелектуальної еліти та спрощення процедури отримання громадянства для цієї категорії осіб були найважливішими серед законодавчих ініціатив країн.

Одним із таких феноменів сучасності є академічна мобільність, що передбачає навчання або стажування за кордоном. Його переваги очевидні для більшості молоді – це отримання визнаного за межами Батьківщини документа про освіту, здобуття неоціненного досвіду, доступ до першоджерел досліджуваної теми, вивчення чи вдосконалення знань з іноземної мови; для інших – це ознайомлення з культурою і традиціями конкретної країни, її специфікою.

Аналіз основоположних документів ЄС щодо запровадження Лісабонської стратегії засвідчив, що, починаючи з 2001 року, розвиток та практичне впровадження основ академічної мобільності у вищих навчальних закладах світу стає пріоритетним напрямом освітньої політики ЄС, де міжнародна економічна діяльність закладів освіти стала важливим елементом престижу та інструментом конкурентоспроможності кожного окремого університету. Освітня політика країн-учасниць Болонського процесу щодо розвитку академічної мобільності в Європі реалізувалася в таких міжнародних освітніх документах, як празьке та лондонське комюніке.

Так, у празькому комюніке міністрів освіти (2001) зазначається, що академічна мобільність дозволить її учасникам «скорис-

татися багатствами європейського простору вищої освіти, включаючи демократичні цінності, різноманіття культур і мов, систем вищої освіти» [71]. Берлінське комюніке (2003) визначає академічну мобільність як основу створення європейського простору вищої освіти [131]. У лондонському комюніке (2007) йдеться про те, що мобільність викладачів, студентів і випускників вищих навчальних закладів – один із найважливіших елементів Болонського процесу, який створює можливості для особистісного зростання, розвитку міжнародного співробітництва між освітніми установами, підвищуючи якість вищої освіти та наукових досліджень [368].

У грудні 2007 року Європейська комісія зазначила, що навчання за кордоном за певний проміжок часу повинно стати «стандартним елементом університетської освіти» [369]. Фактично це означає, що навчання протягом кількох семестрів чи навіть академічного року в іноземному вищому навчальному закладі поступово стає неодмінним елементом університетської освіти європейського студента.

У березні 2010 року в Будапешті–Відні на конференції міністрів 46-ти країн-учасниць Болонського процесу особливого значення набуло питання інтернаціоналізації університетської освіти, де основоположним її механізмом стає академічна мобільність. Провідні фахівці ЄС, які опікуються справами розвитку системи вищої освіти, зазначили, що потрібно чітко розмежувати поняття академічної мобільності від традиційних стажувань у вищих навчальних закладах закордоном. Аргументами цьому стали такі фактори: по-перше, студенти їдуть навчатися за кордон хоча й на обмежені, але тривалі терміни – від навчального семестру до навчального року, по-друге, під час перебування в іноземному університеті вони повноцінно студіюють семестровий чи річний курс, який зараховується їм після повернення в університет на Батьківщину [355].

Згідно з відомостями Інституту статистики ЮНЕСКО, у 2004 році загальна кількість студентів, що навчались за кордоном, становила 2,5 млн чоловік, що дорівнює 56 % росту за попередні п’ять років (у 1999 р. 1,68 млн студентів). За прогнозами австралійських експертів, у 2025 р. їх кількість становитиме 7,2 млн чоловік, у тому числі 70% студентів з Азії (порівняно з 43% у 2000 р.) [122; 139].

У праці «Німецькі та європейські програми підтримки» генеральний секретар DAAD професор К. Боде (C. Bode) та його колега З. Вуттіг (S. Wuttig) зазначають, що глобальним лідером у наданні

послуг міжнародної освіти є США, але, починаючи з 1999 року індекс студентської мобільності починає стрімко зменшуватися. У 2003 – 2004 роках американські фахівці відмічали відносне і навіть абсолютне зменшення кількості іноземних студентів. Частка глобального ринку міжнародної вищої освіти, що належала США, зменшилась за відповідні п'ять років на 3,7 %. Причинами такого явища були названі: ускладнення візового режиму після подій 11 вересня 2001 року; зростання конкуренції з боку інших країн – провайдерів міжнародної вищої освіти; зростання цін на вищу освіту у США; підвищення якісного рівня освітніх послуг у країнах – традиційних імпортерах студентських континентів для навчання у США; посилення антиамериканських настроїв у світі. Тривожним фактором американські експерти вважають те, що зниження кількості іноземних студентів відбулося найбільшою мірою в секторі докторантури, тобто в найбільш елітних дослідницьких університетах країни. У 2006 – 2007 роках уперше за останні п'ять років був відзначений суттєвий приріст кількості іноземних студентів [142].

У 2008 р. шість провідних експортерів послуг вищої освіти (тобто країн, що приймають зарубіжних студентів) зайняли 67% глобального ринку. Такими країнами є: США (23%), Велика Британія (12%), Німеччина (11%), Франція (10%), Австралія (7%), Японія (5%).

Якщо прийняти за єдиного експортера освітніх послуг, то його частка становить 44% (1,1 млн. студентів) загального обсягу ринку міжнародних освітніх послуг [177].

У контексті нашого дослідження важливим є вивчення досвіду реформування системи вищої освіти у Федеративній Республіці Німеччина задля відвоювання провідних позицій на європейському освітньому ринку. Зі змісту «Національної доповіді Німеччини щодо реалізації цілей Болонського процесу 2005 – 2007 рр., а також доповіді на конференції міністрів 46 країн-учасниць Болонського процесу, проголошеної у березні 2010 року у Будапешті – Відні, стає зрозумілим, що до основних досягнень реформування системи вищої освіти у країні до 2010 року слід віднести:

- створення національної системи кваліфікаційних ступенів («бакалавр» / «магістр») та її узгодження з кваліфікаційними рівнями європейського простору вищої освіти;
- уведення загальноєвропейської системи трансферу оцінок (ECTS) (кількість кредитів для здобуття ступеня «бакалавр» відповідає загальноєвропейським вимогам та становить від

180 – 240 ECTS та 60 –120 ECTS для кваліфікаційного рівня «магістр»; у Німеччині під час розробки вимог до третього циклу навчання введення системи ECTS не планується; А. Хердеген, федеральний міністр освіти і науки (2003 – 2005 рр.), зазначила, що станом на вересень 2009 року було акредитовано 2531 бакалаврських і 1364 магістерських навчальних програм);

- упровадження загальної моделі для всіх вищих навчальних закладів країни – Додатка до диплома двома мовами (англійською та німецькою), який містить тлумачення системи кваліфікаційних рівнів у Німеччині;
- акредитація кваліфікаційних ступенів («бакалавр» / «магістр»), що з 1998 року є обов'язковою для всіх університетів країни (у 2005 році в Німеччині було створено Акредитаційну раду, що займається оцінюванням якості певного університету країни);
- запровадження двоступеневої системи академічних ступенів (бакалавр/магістр) та розробка третього циклу навчання (у 2003 році країни – учасниці Болонського процесу підписали Берлінське комюніке та рекомендували включити докторантуру як третій цикл вищої освіти) [145; 154; 155; 348].

Отже, усі вищенаведені заходи, що здійснюються у процесі реформування системи вищої освіти Німеччини, покликані суттєво розв'язати важливу як для країни, так і для Європи в цілому проблему інтернаціоналізації університетської освіти, забезпечити можливості для вільного пересування студентів і викладачів у межах спільного європейського освітнього простору, підвищити конкурентоспроможність системи вищої освіти шляхом максимального залучення студентів-іноземців до навчання у вищих навчальних закладах країни.

Аналіз статистичних даних Федерального міністерства освіти і наукових досліджень Німеччини щодо чисельності іноземних студентів у вищих навчальних закладах країни протягом 1996 – 2010 рр. (див. дод. Л, табл. Л.1) дає змогу відстежити позитивну динаміку зміни кількості іноземних студентів у ВНЗ країни, а також визначити провідні країни–експортери студентських контингентів до Німеччини. За матеріалами дод. Л, табл. Л.1 стає зрозумілим, що найбільшими країнами-експортерами студентських контингентів до Німеччини стали країни ЄС (Австрія (7254 студенти у 2010 р), Греція (6389 студенти), Франція (5894 студенти), Італія (5784 сту-

денти)), нові члени ЄЄ (Польща (12601 студенти), Швейцарія (3129 студенти)), країни, що не є членами ЄС (Туреччина (24114 студенти), Україна (6071 студенти), Хорватія (4730 студенти)). Крім того, позитивна динаміка щодо збільшення кількості іноземних студентів у вищих навчальних закладах країни свідчить про успіх реформування системи університетської освіти.

Зауважимо, що в Німеччині існує спеціальне формулювання дефініції терміна «іноземний студент». Так, варто розмежовувати такі поняття, як «мобільний іноземний студент» (mobile foreign student) та «немобільний студент» (non-mobile student), де національність особи не є визначальною (див. дод. Б). До першої категорії належать особи, що прибули до країни з метою навчання чи продовження освіти у вищому навчальному закладі. До другої всі без винятку студенти, які виросли у країні, не маючи її громадянства, й ті особи, які отримали початкову або середню освіту в освітньому закладі Німеччини, а також студенти, які приїхали на навчання з іншої федеративної землі [160].

Аналіз офіційних даних Федерального міністерства освіти і наукових досліджень Німеччини щодо чисельності мобільних іноземних студентів у вищих навчальних закладах країни у 2009 році (див. дод. Л, табл. Л.2) дає змогу встановити факт існування внутрішньої ІУО між німецькомовними країнами. За матеріалами дод. Л, табл. Л.2 установлено, що близько 15% від загальної кількості мобільних іноземних студентів німецькомовних країн прагнуть отримати вищу освіту в Німеччині, зокрема: в Австрії – 5,8%, у Швейцарії – 3,8%, у Люксембурзі – 2,9% та у Ліхтенштейні – 2%. Ці фактичні дані переконливо доводять, що між німецькомовними країнами існує внутрішня ІУО [178; 179; 180; 183].

Аналіз доповіді DAAD «Вивчення мобільності: привабливість німецькомовних країн як місця навчання» (див. дод. Л, табл. Л.3) засвідчив, що відбувається збільшення чисельності німецьких студентів, які навчаються у вишах німецькомовних країн та інших ВНЗ за кордоном (із загальної їх кількості 36800 осіб у 1992 р. до 55. 900 осіб у 2010 р., із них у 1992 р. першокурсниками австрійських університетів стали 5567 осіб та 5486 осіб у 2010 р; студентами швейцарських університетів у 1992 р. стали 4485 осіб та 6131 особа у 2010 р.; у 2004 р. абітурієнтами вишів Ліхтенштейну стали 296 осіб та 550 осіб у 2010 р.; студентами університету Люксембургу стали 258 осіб та 320 осіб у 2010 р., що підтверджує факт існування

та активного розвитку внутрішньої інтернаціоналізації університетської освіти між німецькомовними країнами. Крім того, ми визначили найбільші країни–експортери німецьких студентських осередків. Ними стали: Велика Британія (10495 студентів у 2010 р.) та (США (9302 студентів у 2010 р.) [182].

У спільній праці «Академічна мобільність у мінливому світі: регіональні та глобальні тенденції» провідні вчені світу (П. Блюментхаль (P. Blumenthal), Г. Гоголін (C. Gogolin), А. Шміт (A. Smith), У. Тайхлер (U. Teichler) констатували той факт, що на межі XX – XXI століть відбулися суттєві зміни у глобальній картині руху мобільного студентства. Вона набуває структурного, організованого характеру. Індивідуальна мобільність поступово втрачає свої позиції, оскільки на залучення іноземних студентів спрямовується виважена маркетингова стратегія як окремих університетів, так і спеціально створених національних агенцій [141].

Серед провідних європейських агенцій національного рівня, які опікуються проблемами розвитку академічної мобільності у світі, слід назвати DAAD (1925), Британську Раду (the British Council, 1934), Інститут міжнародної освіти (США) (IIE, 1919), Організацію з питань міжнародного співробітництва у галузі вищої освіти Голландії (NUFFIC, 1952), Незалежну консультаційну агенцію з питань освіти в Австралії (IDP Education Australia, 1969), державну агенцію «Освіта у Франції» (Edu-France, 1998) та інші [173].

Серед організацій міжнародного рівня варто відмітити ЮНЕСКО (1945), Європейський Союз (1950), ОЕСР (1961) та інші. Міжнародні професійні організації у галузі освіти, що представлені такими освітніми установами, як: Асоціація фахівців з міжнародної освіти NAFSA (1948), Союз університетів Латинської Америки (1949), Асоціація країн Південно-Східної Азії і тихоокеанського регіону ASEAN (1967), Європейська асоціація університетів (2001) тощо [199; 200].

У процесі формування міжнародного компонента в межах державної освітньої політики національні служби академічних обмінів пропонують широкий спектр стипендійних програм, метою яких є залучення талановитої молоді з-за кордону на навчання у вищі навчальні заклади країни задля сталого соціального розвитку, розв’язання демографічної проблеми та економічного процвітання країни. У Німеччині основну відповідальність за такі зарубіжні ініціативи, бере на себе DAAD, що створена у 1925 році у Бонні, як

спільна установа вищих навчальних закладів країни. Її членами можуть бути всі ВНЗ, що представлені на німецькій Конференції ректорів вищих навчальних закладів, та представництва студентів цих освітніх установ [173].

Завдання DAAD полягають у розвитку та підтримці міжнародного співробітництва у галузі вищої освіти шляхом обміну студентами й науковцями у всьому світі та проведення програм з обміну (в обох напрямках, тобто підтримка перебування з метою навчання або дослідження німців за кордоном та іноземців у Німеччині). DAAD має власні відділення, викладачів або об'єднання колишніх стипендіатів у понад сотні країн та бере активну участь у заснуванні відділень при німецьких вищих школах, де викладання ведеться іноземною мовою [175]. Німецька служба академічних обмінів фінансується за рахунок Міністерства закордонних справ ФРН, Федерального міністерства освіти та досліджень, Федерального міністерства економічної співпраці країни. У 2010 році було профінансовано перебування 20 032 німців за кордоном та 31 930 іноземців у Німеччині, тобто загалом 51 962 осіб [175; 356].

До першочергових завдань філіалу DAAD у представництвах певних країн світу належить: інформування та консультації з приводу системи вищої освіти в Німеччині, про можливості навчання та отримання стипендії у країні; організація та проведення конкурсу на отримання стипендій DAAD (інформація, розсилання заяв, консультації, приймання документів та ін.); підтримка контактів з колишніми стипендіатами (DAAD) (інформування, запрошення на зустрічі стипендіатів та ін.); консультації співробітників та студентів німецьких університетів, які навчаються або проводять дослідження в певній країні, підтримка контактів з німецькими та іноземними вишами, проведення інформаційних доповідей, консультацій у межах між університетського партнерства, співпраця з Міністерством освіти, посольством певної країни); співробітництво з іншими представництвами німецьких організацій у галузі освіти (Гете-Інститут) та лекторами DAAD, які працюють закордоном [181].

У галузі вищої освіти Німеччина співпрацює з різними країнами. Аналіз статистичної інформації сайта Федерального міністерства освіти і науки Німеччини, офіційного сайта DAAD та електронних матеріалів із сайтів провідних університетів країни (див. дод. М) дає змогу систематизувати інформаційний матеріал

щодо стипендійних програм DAAD для академічного загалу світу та окреслити складові успішності роботи цієї організації. За матеріалами дод. М, стає зрозумілим, що діяльність DAAD представлена чисельними освітніми та науково-дослідними стипендійними проектами, що мають розгалужений спектр спеціальностей та пропонують кожному науковцю, аспіранту, студенту провести дослідницький проект в одному з державних або державно визнаних німецьких вищих навчальних закладів, у одній з позауніверситетських науково-дослідних установ, що і є складовим успіху цієї організації.

Варто зазначити, що в Німеччині крім DAAD, відповідальність за розвиток, активізацію та поширення ІУО покладено на провідні фундації країни, стипендійні фонди та школи, що надають стипендії на навчання іноземним студентам.

Аналіз офіційних сайтів провідних фундацій Німеччини (фонд ім. К. Аденауера, фонд ім. А. Тепфера, фонд ім. Г. Бьолля, фонд ім. Ф. Берта, фонд ім. Ф. Науманна, фонд ім. Р. Люксмебург, фонд ім. Г. Бьоклера, фонд ім. Г. Генкель), що надають стипендії іноземним студентам на навчання (див. дод. М, табл. М.2) презентує повний спектр стипендійних проектів Німеччини для іноземних студентів світу.

За даними дод. М, табл. М.2, з 1925 року освітня політика країни спрямована на залучення найбільш талановитих студентів з усього світу до Німеччини, а в подальшому забезпечення їм необхідних умов для життєдіяльності на території країни, що представлено різноманітними стипендійними програмами та діяльністю фундацій країни.

На думку голови Ради асоційованих членів фонду Р. Люксембург, Х. Вітце (H. Vietze) та директора виконавчої Ради цього фонду доктора Ф. Вайса (F. Weis), найбільша кількість молодих людей, що отримують стипендії фонду, є студентами або випускниками університетів німецькомовних країн світу. Так, у 2000 р. загальна кількість стипендій становила 112 одиниць, із них представники Швейцарії отримали 34 стипендії, Австрії 26 стипендій, Ліхтенштейну 12 та Люксембургу 6. У 2002 році ситуація майже не змінилась. На загальну кількість 167 стипендій було отримано: 30 стипендій швейцарськими студентами, 19 – австрійцями, 13 представниками Ліхтенштейну та /4 – студентами Люксембургу. У 2004 році загальна кількість стипендій становила 200 одиниць, з

них: 37 стипендій отримали швейцарці, 24 – австрійці, 18 – студенти Ліхтенштейну та 9 – представники Люксембургу. У 2006 році загальна кількість стипендій становила 280 одиниць, з них: 82 стипендії отримали швейцарці, 36 – австрійці, 20 – студенти Ліхтенштейну та 12 – представники Люксембургу. У 2008 р. загальна кількість стипендій становила 300 одиниць, з них 109 стипендій отримали швейцарці, 54 – австрійці, 23 – студенти Ліхтенштейну та 18 – представники Люксембургу [383].

На початку 90-х років XX століття у Швейцарії з метою обміну культурним та професійним досвідом серед представників різних країн світу було створено освітній проект «Управління-Освіта-Проект-Схід-Захід» (Management-Ausbildungs-Projekt-Ost-West) MAROW. Цей проект передбачає навчання в одній із провідних бізнес-шкіл Швейцарії, університеті Санкт-Галлена. Учасники мають змогу самостійно обрати курси відповідно до інтересів. Крім того, студенти користуються правом проходити практику на підприємствах у межах Швейцарії [387].

В Австрії відповідальність за рівень інтернаціоналізації університетської освіти покладено на Австрійську службу академічних обмінів (Österreichische Austauschdienst – OeAD), організацію з обмеженою відповідальністю, що є аналогом (DAAD). OeAD є провідною службою країни, що забезпечує поширення європейської та міжнародної мобільності студентів, викладачів, науковців та адміністрації вищих навчальних закладів та сприяє активізації міжнародного співробітництва між університетами Європи [302]. Як постачальник повного спектра міжнародних освітніх послуг, OeAD виконує низку функцій, а саме: інформативну (надає інформацію про стипендійні програми та дослідницькі гранти університетів Австрії, їх мету, тривалість, розмір стипендії, консультує з питань наявності необхідних документів для заяви на стипендію), правову (окреслює права та обов'язки іноземних студентів і дослідників на території країни та надає безкоштовні консультації), організаційну (сприяє активній розробці національного проекту Австрії для студентів та науковців країни «Навчання та дослідження у всьому світі», приймає активну участь у розробленні стратегій інтернаціоналізації університетської освіти в Австрії) [303].

Аналіз офіційного сайта Міністерства освіти і досліджень Австрії та OeAD на предмет існування стипендій та дослідницьких грантів країни для студентів аспірантів, молодих учених

німецькомовних країн та Європи станом на 2010 рік (див. дод. Н, табл. Н.2) засвідчив факт існування у країні розгалуженої мережі стипендійних проектів, які дають можливість іноземним студентам навчатися, проходити стажування та проводити дослідницьку діяльність у країні та сприяють активній інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах.

На відміну від Німеччини, Швейцарії та Австрії, які мають власні програми міжнародного академічного обміну, в Ліхтенштейні та Люксембурзі відсутні національні програми академічної мобільності. Але в контексті проблематики дослідження доцільним є аналіз діяльності Інтернаціональної академії філософії (Ліхтенштейн) та Університету Люксембургу.

Почесний ректор Інтернаціональної академії філософії Ліхтеншейну Дж. Зайферт (J. Seifert) запевняє, що чітко скоординована політика щодо інтернаціоналізації певного вищого навчального закладу є запорукою його процвітання у майбутньому; слугує засобом підвищення професійної компетенції професорсько-викладацького складу та сприяє успішній кар'єрі його випускників [373]. Тому Інтернаціональна академія філософії бере активну участь у таких програмах міжнародного обміну ЄС, як ЕРАЗМУС та Норвезька програма фінансових механізмів освіти. Цікавою є співпраця професорсько-викладацького складу, студентів – учасників програм академічних обмінів та іноземних студентів із структурно-організаційними підрозділами цієї академії.

У 2006 році Комісія з питань розробки рівних можливостей працівників університету, до складу якої входили представники від кожної кафедри, студенти, навчально-методичний сектор, відділ кадрів, спільно з ректоратом виробили стратегії та запропонували низку заходів щодо забезпечення рівних можливостей для молодих викладачів та іноземних студентів під час навчання та проведення досліджень. Тому з метою сприяння соціальної згуртованості академічного загалу та подолання низки психологічних та культурних проблем було запропоновано організувати співпрацю наукових співробітників в усіх вищезазначених структурних підрозділів академії [373].

Доведено, що зміна нормативно-правових норм законодавства Німеччини щодо вдосконалення імміграційної політики стосовно іноземних студентів, аспірантів, іноземної інтелектуальної еліти та спрощення процедури отримання громадянства для цієї категорії осіб були найважливішими серед законодавчих ініціатив країн.

Показано, що створення національних служб академічних обмінів (DAAD – Німеччина, OEAD – Австрія, MAROW – Швейцарія) та започаткування інтернаціональних стипендій від провідних наукових товариств Німеччини («Ernst Mach», «Franz Werfel», «Richard Plaschka» для студентів німецькомовних країн та Бельгії) активізувало академічну мобільність студентів та викладачів, у цілому стимулювало поширення інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині, Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейні та Люксембурзі.

2.3. Модернізація навчальних програм в університетах Німеччини як механізм інтернаціоналізації

На початку 90-х років XX століття питання інтернаціоналізації навчальних програм вищих навчальних закладів активно обговорювалося академічною спільнотою Німеччини за підтримки організації з питань міжнародного співробітництва у галузі вищої освіти Голландії (NUFFIC). У листопаді 1993 року до цієї співпраці приєднався Центр освітніх досліджень та інновацій у галузі освіти (CERI). У контексті рамкової програми цієї організації «Вища освіта в міжнародній перспективі» було визначено, що невід'ємною складовою процесу інтернаціоналізації системи вищої освіти певної країни є запровадження міжнародного змісту освіти, міжнародних навчальних матеріалів та форм діяльності, що ілюструють якісний потенціал певного вищого навчального закладу [138].

Як уже зазначалося, у розділі 1 на формування наукової думки щодо інтернаціоналізації змісту університетської освіти дослідників Німеччини значний вплив справили наукові розвідки американських та канадських дослідників. Дж. Местенхаузер (J. Mestenhauser) та Б. Дж. Еллінгбо (B. J. Ellingboe) у праці «Реформування навчальної програми університетів: інтернаціоналізація кампуса» стверджують, що визначальними чинниками, які сприяли введенню інтернаціонального контексту в навчальні програми університетів світу, стали: глобалізація (розширення інтернаціонального ринку робочої сили, «маркетизація» міжнародного ринку вищої освіти), європеїзація та регіоналізація освіти (зміцнення і розширення ЄС, утвердження єдиного європейського освітнього простору та активізація академічної мобільності) [193].

У праці Т. Воллі (T. Whalley) «Практичні директиви з інтернаціоналізації навчальних програм» запевняє, що крім глобалізації,

європеїзації та регіоналізації освіти, провідними чинниками впровадження інтернаціонального контексту в навчальні програми більшості університетів стали перетворення суспільного ладу з постіндустріального суспільства у суспільство знань, що привело до масовізації вищої освіти та збільшення ринку кваліфікованої робочої сили. Саме тому нині суспільні тенденції до «навчання впродовж життя» збільшують попит на інтернаціоналізовані навчальні програми [402]. Віце-ректор університету культури і мистецтв у Відні (Австрія) професор Г. Відхольм (G. Widholm) переконаний, що збільшення автономії університетів та зниження державного фінансування системи вищої освіти актуалізує необхідність у міжнародному маркетингу навчальних програм та стає першочерговим завданням кожного прогресивного університету [388].

У 2002 році Організацією Економічного Співробітництва та Розвитку представлено типологію моделей інтернаціоналізованої навчальної програми, до складу якої входили такі різновиди:

- навчальна програма, традиційний зміст якої, доповнюється дисциплінами компаративної тематики (порівняльна освіта);
- навчальна програма, зміст якої передбачає формування іншомовної компетенції засобами іноземної мови, тобто викладання дисциплін курсу тільки іноземною мовою (інтеркультурна германістика, лінгвістика, стилістика, культурологія);
- навчальна програма, до тематичного змісту якої входять дисципліни з міжнародною тематикою (міжнародна освіта, філософія мови, міжнародна міграція);
- навчальна програма, зміст якої доповнюється професійно орієнтованими дисциплінами, які мають міжнародний попит (міжнародний менеджмент, юридична та банківська справи);
- навчальна програма, що складу якої входять змістові професійно визнані дисципліни, які сприяють отриманню міжнародної професійної кваліфікації (міжнародні програми на здобуття ступенів «бакалавр», «магістр»);
- навчальна програма, що спрямована на отримання спільних або подвійних ступенів (європейський ступінь доктора філософських наук);
- навчальна програма, до складу якої входять інтердисциплінарні програми з комплексного вивчення певного регіону («локальні дослідження», що передбачають фундаментальне вивчення особливостей певного континенту (Європа, Азія та Латинська Америка);

- навчальна програма, що передбачає обов'язкове навчання (протягом семестру, триместру чи навчального року) у партнерському вищому навчальному закладі за кордоном (інтернаціоналізація університетської освіти);
- навчальна програма, тематичний зміст якої повною мірою орієнтований на іноземних студентів (інтернаціоналізована навчальна програма) [209; 214; 221; 299].

У праці «Університет у XXI столітті» провідні науковців Німеччини з питань міжнародної освіти, Я. К. Джьорден (J. C. Jörden), А. Шварц (A. Schwarz) та Х.-Ю. Вагенер (H.-J. Wagener) виступили з критикою такої типології моделей інтернаціоналізованих навчальних програм. Науковці переконують, що типологія, представлена експертами ОЕСР, є недосконалою [245]. Професор кафедри політичної соціології Європейського університету Віадріна (Франкфурт-на-Одері) А. Шварц доводить, що більшість інтернаціоналізованих навчальних програм цієї типології є синонімічними, однорідними, вони здебільшого перекривають одна одну, а не доповнюють зміст наступної навчальної програми [339].

З метою систематизації та вдосконалення змісту інтернаціональних навчальних програм доктор філософських наук, професор Х.- Ю. Вагнер наводить власне бачення складових компонентів інтернаціоналізованих навчальних програм, які слід ураховувати під час складання (див. табл. 2.3)

Таблиця 2.3

Складові компоненти інтернаціоналізованих навчальних програм

Тривалість інтернаціональної навчальної програми	**Один модуль**	**Триместр або семестр**	**Навчальний рік**
Узгодження дисциплін у навчальній програмі	Монодисциплінарний підхід	Мульти-дисциплінарний підхід	Інтер-дисциплінарний підхід
Установлення контингенту студентів	Вітчизняні студенти	Іноземні студенти	Інтернаціональні гетерогенні групи
Характер навчального процесу	«Віртуальний» характер (університет знаходиться за кордоном)	Локальний характер (університет знаходиться на території однієї держави)	Змішаний тип (комбінація віртуального навчання з локальним)

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [396].

Таблиця, складена за даними Х.-Ю. Вагнера [396], свідчить про те, що складовими компонентами інтернаціоналізованих навчальних програм стають монодисциплінарний (один модуль), мультидисциплінарний (триместр або семестр) та інтердисциплінарний підходи (навчальний рік), навчання в інтернаціональних гетерогенних групах, віртуальний, локальний та змішаний характер навчального процесу.

Результати порівняльно-зіставного аналізу наукових поглядів провідних науковців Німеччини з питань міжнародної освіти й інтернаціоналізації навчальних програм (Х.-Ю. Вагнера, Я. К. Джьордена, А. Шварта) доводять, що важливим механізмом інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах стала модернізація та модифікація навчальних програм, де інтеркультурність їх змісту, викладання іноземними мовами та виховання всебічно розвиненої особистості стає визначальним [245; 339; 396].

Німецький вчений К. Шнітцер (K. Schnitzer) стверджує, що ефективність певної інтернаціоналізованої навчальної програми, а саме її результативність, буде залежати від диференціювання навчальних програм відповідно до навчання, стажування, проведення наукового дослідження тією чи іншою групою іноземних науковців, пошукачів, студентів, адміністративного персоналу вищого навчального закладу [334]. На противагу цьому його колега, професор Е. Корте (E. Korte) (Німеччина) зауважує, що тільки мотиваційний підхід до використання інтернаціоналізованих навчальних програм залежно від індивідуальних потреб, цілей конкретної особи та шляхів її участі у процесі ІУО (програмна мобільність, стажування, вивчення іноземної мови) є запорукою утвердження і поширення процесу інтернаціоналізації в тому чи іншому університеті [334].

Цікавою є думка канадських компаративістів Дж. Мейсона (J. Mason) та Д. Стенлі (D. Stanley). Учені переконані, що цілісне формування інтеркультурної компетентності сучасного висококваліфікованого фахівця є необхідним компонентом інтернаціоналізованих навчальних програм конкретного університету. На їх думку, до змістових складових певної інтернаціоналізованої навчальної програми слід віднести такі компоненти:

1) загальні знання інших культур та народів (історія, культурологія, демографія тощо);
2) глобальне філософське бачення світу та усвідомлення місця людини в ньому (філософія, філософія мови, релігія, соціологія);

3) уроки виховання «громадянина світу», що включає вимогливе ставлення до себе як до громадянина світу (самовдосконалення, самоосвіта), дбайливе ставлення до оточуючої природи (запобігання екологічній кризі), виховання патріотизму, мужності та небайдужості стосовно інших народів світу (боротьба з тероризмом) (психологія, екологія, історія, етика, естетика);
4) вироблення антикодів до можливих стресів, труднощів, конфліктних ситуацій у сучасному полікультурному суспільстві та шляхів подолання критичних станів, психологічні прийоми виходу з конфліктних ситуацій та збереження власної духовної цілісності (мови, культури, традицій рідного народу) (психологія, конфліктологія, медицина) [280].

Дж. Найт у своїй праці «Інтернаціоналізація вищої освіти – спільне бачення: проект доповіді про перспективи приватної та державної освітньої галузі в контексті інтернаціоналізації вищої освіти в Канаді» стверджує, що на сьогодні не існує уніфікованої схеми, яка дозволяє визначити ступінь інтернаціоналізації того чи іншого вищого навчального закладу. Дослідниця пропонує визначати ступінь інтернаціоналізації вищого навчального закладу за допомогою так званих «стратегій інтернаціоналізації». Дж. Найт розрізняє два основних типи стратегій:

- програмні стратегії, що безпосередньо пов'язані з процесом навчання (академічні програми, дослідження та наукова діяльність, позаінститутські зв'язки та заходи);
- організаційні стратегії, що спрямовані на інституціоналізацію міжнародного виміру (професійне вдосконалення персоналу) [262; 343].

Кожна складова цих стратегій детально розшифровується. Наприклад, академічні програми поєднують: програми вивчення іноземних мов, інтернаціоналізовані навчальні плани, програми обміну студентами та викладачами (навчання за кордоном, наявність у вищому навчальному закладі іноземних студентів, викладачів та дослідників, закордонні відрядження педагогів тощо). Серед складових організаційних стратегій виділяють: закріплення інтернаціонального виміру в статутах та інших установчих документах університету, створення відповідних організаційних структур, фінансове забезпечення інтернаціоналізації тощо.

Погоджуючись з позицією Дж. Найт, її голландська колега М. Ван дер Венде пропонує аналізувати такі компоненти: наявність

обов'язкових та факультативних предметів з інтернаціональним змістом, викладання навчальних дисциплін лише іноземними мовами, включення компаративних дисциплін до вивчення всіма студентами (незалежно від їх спеціалізації), проведення міжнародних конференції за участі іноземних науковців та студентів, оцінювання роботи відділів міжнародного співробітництва та адміністрації вищих навчальних закладів щодо активізації процесу інтернаціоналізації університетської освіти, наявність в університеті студентів, викладачів, волонтерів та науковців різних національностей та їх активна участь у процесі інтернаціоналізації освіти, надання можливості студентам навчатися, займатися науково-дослідницькою діяльністю за кордоном (включаючи цільові стипендії) [263].

У своїй праці «Інтернаціоналізація засобами мережування та відповідні зміни навчальних програм» Дж. Коган (J. J. Cogan) доводить, що загальна оцінка рівня інтернаціоналізації певного вищого навчального закладу залежить від рівня інтернаціоналізованості навчальних програм університету. Науковець пропонує вирізняти такі індикатори рівня інтернаціоналізованості навчальних програм:

- якісні індикатори навчальних програм (загальний зміст курсу навчання, його цілі, методи, використання мультимедійних засобів у процесі викладання навчального матеріалу, об'єктивна оцінка ефективності цієї навчальної програми викладачами, студентами на предмет її актуальності та необхідності);
- кількісні індикатори навчальних програм (кількість інтернаціоналізованих навчальних програм та дослідження їх результативності) [166].

Погоджуючись з позицією Дж. Когана, президент Європейської Ради з досліджень, професор Х. Новотні (H. Nowotny) (Австрія) стверджує, що ефективність процесу впровадження інтернаціональних навчальних програм цілковито залежить від професорсько-викладацького складу університету, їх освіченості, ерудиції, сформованої іншомовної компетентності, бажання самовдосконалення та зацікавленості в інтеграції вищого навчального закладу до європейського загальноосвітнього простору. Дослідниця переконана, що стратегія роботи «прогресивний викладач – сучасний університет – демократична держава» є найбільш ефективною [166; 297; 344].

Старший радник з питань освітньої політики у галузі інтернаціоналізації університетів (Нідерланди) Х. Фаркас-Тікенс (H. Farkas-Teekens) та її колега М. Ван дер Венде у своїй праці

«Учіння в інтернаціональному середовищі: портрет ідеального викладача і його значення для кадрової політики університету» зауважують, що професіоналізація професорсько-викладацького складу кожного вищого навчального закладу, а саме навчання, адаптація та бажання працювати в інтернаціональному середовищі, повинно стати провідною стратегією розвитку університету [203].

З метою встановлення значення професійних якостей викладача у процесі викладання навчальних дисциплін для іноземних студентів у 1997 році у вищих навчальних закладах Нідерландів було проведено дослідний проект, згідно з яким інтернаціональні навчальні групи було поділено на три категорії:

- інтернаціональні навчальні групи, до складу яких увійшли іноземні та місцеві студенти, які постійно навчаються разом;
- мультинаціональні навчальні групи, до складу яких увійшли іноземні та місцеві студенти, які навчаються разом лише на заняттях з вивчення іноземних мов [130; 321].

Дослідження показало, що заняття в інтернаціональних навчальних групах відвідували лише місцеві студенти, причому переважна більшість викладачів, які працювали в таких групах були професійно некомпетентними. Вони зіткнулися з проблемою, що полягала в незнанні основ інтеркультурної дидактики.

На основі систематизації та узагальнення наукових праць М. Ван дер Венде [400], Х. Фаркас-Тікенс [203], та К.-Х. Флехсіга [206] нами було складено таблицю «Портрет викладача вищого навчального закладу для роботи з іноземними студентами» (див. дод. П, табл. П.1), що дозволило визначити критерії оцінювання професійної компетентності викладача для роботи з іноземними студентами.

Порівняльний аналіз наукових праць європейських дослідників (Х. Фаркас-Тікенс, М. Ван дер Венде та К.-Х. Флехсіга) засвідчив, що критеріями оцінювання професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу для роботи з іноземними студентами стали: знання та навички роботи з інтернаціональним студентським колективом та особистісні якості викладача, його мовна майстерність (викладання навчального предмета іноземною мовою), культурна обізнаність, стиль викладання навчальних дисциплін, професійна компетентність, використання сучасних технологій у процесі навчання тощо.

Дослідниця Х. Фаркас-Тікенс та її колега В. Ван ден Бор (W. Van den Bor) переконують, що лише високоорганізована робота в групах

викладачів з метою розроблення та вдосконалення інтернаціоналізованих навчальних програм є успішною [207; 390]. Американська вчена Д. Шурман (D. Schoorman) запевняє, що лише подальша або додаткова освіта вчителів, викладачів вищих навчальних закладів, інтеркультурній комунікації є дієвим заходом у підвищенні знань інтеркультурної дидактики академічною спільнотою країни [335].

Дж. Местенхаузер та його колега Х. Каллен (H. Callen) стверджують, що «інтернаціональний освітній професіоналізм» викладача вищого навчального закладу формується за рахунок таких інтеркультурних аспектів навчання, як: вивчення світової культури, особливостей освітніх систем країн ЄС, іноземної мови та комплексу національних знань про історію, сучасність та майбутнє тієї чи іншої країни, осередку іноземних студентських контингентів [160; 283].

Під час бесіди з провідним австрійським дослідником, професором Ф. Ціндлером (F. Zindler) [411] щодо основних стратегій інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині з'ясовано, що саме полікультурність (комплекс знань про освіту, культуру, традиції народів світу, що включає виховання в людині демократичного світогляду, який характеризується шанобливим ставленням до національних здобутків, повагою до традицій інших народів та їх культур, сприяння реалізації ідеї культури миру та прагнення до толерантної взаємодії зі світовим співтовариством) визначає сутність інтеркультурної стратегії інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині, Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейні та Люксембурзі.

Німецький дослідник Г. Малетцке (G. Maletzke) у своїй праці «Міжкультурна комунікація: взаємодія між представниками різних культур» відзначає, що сучасні концепції полікультурної освіти в Німеччині включають такі аспекти:

- гуманітарно-виховний (набуття студентом моральних якостей людини – громадянина, незалежно від національної та етнічної належності, формування гармонійної особистості);
- соціальний (залучення до активного суспільного життя через самодіяльні об'єднання та організації, засвоєння соціального досвіду, культури, адаптування до іншомовного середовища через вивчення досвіду мови народу, його звичаїв та способу життя) [278].

Погоджуючись з позицією Г. Малетцке, його колеги Х. Еберт (H. Ebert) та У. Хентшель (U. Hentschel) доводять, що сучасні

концепції полікультурної освіти в Німеччині повинні враховувати культурологічний аспект, а саме формування культури міжнаціональної взаємодії і спілкування на основі загальнолюдських цінностей [278; 329; 337].

У січні 2010 року в Німеччині на основі звітів Інституту інтернаціональних педагогічних досліджень Німеччини (DIPF), Інституту молоді країни (DJI), Дослідного інституту соціології при університеті Геттінген (SOFI) та за сприяння постійної конференції ректорів вищих навчальних закладів Німеччини та Федерального Міністерства освіти та науки країни було представлено доповідь про рівень іншомовної компетентності у вищих навчальних закладів країни «Освіта в Німеччині, 2010» (Bildung in Deutschland, 2010) [183]. Завідувач кафедри педагогіки Інституту інтернаціональних педагогічних досліджень професор Х. Вайсхаупт (H. Weishaupt) (Австрія), його колеги Х. Дюберт (H. Dübert), Х.-П. Фюссель (H.-P. Füssel) та С. Зібер (S. Seeber) стверджують, що нині активність, ініціативність, самостійність, висока відповідальність академічного загалу вишів стають першочерговими характеристиками сучасного фахівця. Саме тому питання щодо формування іншомовної компетентності іноземних студентів перших курсів навчання є актуальним для академічного загалу університету [240; 341].

Згідно із «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти», іншомовна компетентність трактується як «здатність функціонувати у реальних умовах спілкування, де лінгвістична компетенція повинна пристосуватися до прийому значної інформації як лінгвістичного, так і паралінгвістичного характеру» [24].

Наголошується також на успішності іншомовної комунікації, яка залежить як від готовності і бажання комуніканта йти на ризик, висловлювати свої думки іноземною мовою, так і від його винахідливості, уміння користуватися словниковим запасом, відомими граматичними структурами для передачі повідомлення [24].

Німецькі вчені Т. Раушенбах (T. Rauschenbach) та Х.-В. Хетмайер (H. W. Hetmeier) з'ясували, що «іншомовна компетентність» (Interkulturelle Kompetenzen) є комплексом знань про особливості мови, культури, традицій конкретного народу, що включає вміння вільно висловлювати свої думки, ставити запитання та відповідати на них, коректно ставитися до представників тієї чи іншої країни та поважати їх традиції і звичаї [47; 83; 115].

Відповідно до «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» іншомовна компетентність представлена у вигляді загальних та комунікативних компетентностей, як базових навичок у використанні мов [24]. До комунікативних відносять: лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну компетенції, уміння у всіх видах комунікативної діяльності (усна та письмова продукція), що входять до складу цільової комунікативної компетенції, основу якої становлять мовна, лексична, граматична і фонетична компетенції.

Виходячи зі змісту документа ЄС «План дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідних компетенцій», структура іншомовної компетентності складається з трьох основних компонентів:

- лінгвістичної компетентності (система внутрішньо засвоєних комунікантом знань про функціонування іноземної мови, що проявляється у їх використанні в мовленнєвій діяльності);
- соціальної компетентності (функціональна єдність соціокультурного, соціолінгвістичного та професійного компонентів, які сприяють реалізації основної мети сучасної освіти, в контексті якої іноземна мова розглядається як засіб соціокультурного розвитку особистості, збагачений знаннями нової культури);
- комунікативної компетентності (практичні знання основ граматики іноземної мови та індивідуальна здатність їх використовувати у процесі комунікації) [322].

Професор університету Майнца Ф. Гамбургер (F. Hamburger) у своїй праці «Педагогічна практика і теорія виховання: локальні та глобальні перспективи» стверджує, що в епоху суцільного прогресу, так званої «суперкомплексності» («Superkomplexität»), провідним завданням кожного вищого навчального закладу є формування інтеркультурної компетентності кожного окремого студента, що реалізується в комплексі знань (минуле, теперішнє, майбутнє) про інші культури, мови, світосприйняття [230].

Погоджуючись з дукою Ф. Гамбургера провідний психолог Регенсбурзького університету А. Томас (A. Thomas) запевняє, що головною метою інтернаціоналізації університетської освіти є формування саме інтеркультурної компетентності, що реалізується шляхом особистісного навчання, стажування чи проходження практики у певному вищому навчальному закладі за кордоном [371]. Щодо порівняння наукової думки німецькомовних та американських дослідників, зазначимо, що навчаючись за кордоном, кожен

студент формує власну інтеркультурну компетентність, що є якісною характеристикою, «стрибком» у його інтелектуальному, особистісному розвитку.

На підставі компаративного аналізу доробку провідних науковців Німеччини та США нами було складено таблицю «Формування інтеркультурної компетенції сучасного студентства» (див. дод. Р, табл. Р.1), що дало змогу обґрунтувати доцільність цього процесу та встановити значення сформованої інтеркультурної компетентності для кожної людини.

Отже, за матеріалами Додатку Р, табл. Р.1 стає зрозумілим, що формування та розвиток інтеркультурної компетенції у кожного окремого студента є провідним завданням сучасного вишу будь-якої країни. Становлення інтеркультурної компетенції реалізується за рахунок усебічного розвитку особи, розширення її світогляду, знань про інші народи, культури та їх мови, постійного самовдосконалення. Вочевидь, на початку XXI століття в університетах Німеччини починає активно використовуватися *інтеркультрна стратегія* ІУО, що передбачає розроблення та впровадження курсів з вивчення культури різних народів, викладання яких здійснюється іноземними мовами.

Професор Геттінгенського університету К.-Х. Флехсіг (K.-H. Flechsig) у своїй праці «Транскультурне навчання» стверджує, що перешкодами на шляху формування «інтеркультурної компетентності» є такі проблеми: наднаціональні (відносини між державами) та мовні (рівень знань іноземних мов) [206].

Протилежної думки дотримується Г. Малетцке, який переконанує, що етноцентризм (Ethnozentrismus) (властивість індивіда, соціальних груп і спільнот як носіїв етнічної самосвідомості сприймати й оцінювати глобальні життєві явища крізь призму традицій і цінностей власної етнічної спільності, що виступає як певний загальний еталон або оптимум; перевага власного способу життя над іншими) є визначальною перешкодою на шляху формування «інтеркультурної компетентності».

Г. Малетцке наголошує на тому, що «культурна дистанція», тобто незнання та нерозуміння цінностей того чи іншого народу, стає головною перешкодою на цьому шляху [278].

З’ясовано, що на початку XXI століття починає активно використовуватися *інтеркультурна* стратегія (розроблення та впровадження курсів з вивчення культури різних народів,

викладання яких здійснюється іноземними мовами, що формує інтеркультурну компетентність).

Результати порівняльно-зіставного аналізу наукових поглядів провідних науковців Німеччини з питань міжнародної освіти й інтернаціоналізації навчальних програм доводять, що важливим механізмом інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині є модернізація та модифікація навчальних програм, де інтеркультурність їх змісту, викладання іноземними мовами та виховання всебічно розвиненої особистості стає визначальним.

Порівняльний аналіз наукових праць європейських дослідників засвідчив, що критеріями оцінювання професорсько-викладацького складу вишу для роботи з іноземними студентами стали: знання та навички роботи з інтернаціональним студентським колективом та особистісні якості викладача, його мовна майстерність (викладання навчального предмета іноземною мовою), культурна обізнаність, стиль викладання навчальних дисциплін, професійна компетентність, використання сучасних технологій у процесі навчання.

Висновки до розділу 2

1. Визначено три типи стратегій інтернаціоналізації вищої освіти в Німеччині: традиційний (Тип *A*), який відображає освітні ідеали В. фон Гумбольдта; казуїстичний (Тип *B*), який передбачає поетапну модернізацію вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу; стратегічний (Тип *C*) за яким створюються довгострокові проекти діяльності того чи іншого вишу з огляду на прогнозовані цілі [92].

2. З'ясовано механізми інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині, серед яких головними стали законодавчі ініціативи, активізація академічної мобільності та модернізація навчальних програм [103].

3. Доведено, що зміна нормативно-правових норм законодавства Німеччини щодо вдосконалення імміграційної політики стосовно іноземних студентів, аспірантів, іноземної інтелектуальної еліти та спрощення процедури отримання громадянства для цієї категорії осіб були найважливішими серед законодавчих ініціатив країн [85].

4. Установлено, що основними стратегіями інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині стали: стратегія *глобального партнерства* – налагодження співробітництва з партнер-

ськими університетами на різних континентах та стратегія *сусідського партнерства* – встановлення контактів з партнерськими університетами ближнього зарубіжжя та *інтеркультурна* стратегія – розроблення та впровадження курсів з вивчення культури різних народів, викладання яких здійснюється іноземними мовами, що формує інтеркультурну компетентність [92].

5. Окреслено чотири перспективні орієнтири впровадження стратегій інтернаціоналізації університетської освіти: цільовий, який передбачає наявність конкретних перспективних концепцій розвитку вищих навчальних закладів, що зорієнтовані на одержання певного результату та втілюються засобами його інтернаціоналізації; процесуальний, що визначає наповненість стратегій інтернаціоналізації конкретного університету формами, засобами, методами і технологіями їх реалізації; результативний, за яким задекларовано необхідність досягнення поставлених цілей, відповідність інтеграційної політики вищого навчального закладу його загальній концепції розвитку на майбутнє, що базується на синергії навчанням, викладанням і наукових досліджень за збереження традицій університету та має певні «внутрішні перспективи» [92].

6. Показано, що створення національних служб академічних обмінів (DAAD – Німеччина, OEAD – Австрія, MAROW – Швейцарія) та започаткування інтернаціональних стипендій від провідних наукових товариств Німеччини («Ernst Mach», «Franz Werfel», «Richard Plaschka» для студентів німецькомовних країн та Бельгії) активізувало академічну мобільність студентів та викладачів, у цілому стимулювало поширення інтернаціоналізації університетської освіти в цих країнах [84; 90; 97; 100; 101].

7. Визначено критерії оцінювання професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу для роботи з іноземними студентами: знання та навички роботи з інтернаціональним студентським колективом та особистісні якості викладача, його мовна майстерність (викладання навчального предмету іноземною мовою), культурна обізнаність, стиль викладання навчальних дисциплін, професійна компетентність, використання сучасних технологій у процесі навчання [87].

РОЗДІЛ 3
ПЕРСПЕКТИВНІ СТРАТЕГІЇ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ ТА УКРАЇНІ

3.1. Мовні стратегії інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині

В епоху глобалізації суспільство почало усвідомлювати принципово нову роль мовної освіти заради підтримки мобільності, взаєморозуміння і співпраці, подолання упереджень і дискримінації. Знання іноземних мов та вільне володіння мовою інтернаціонального спілкування є однією з головних умов плідного співробітництва з країнами ЄС. Іноземна мова є тим інструментом, володіння яким робить цей процес реальним, своєчасним і плідним, водночас підвищує конкурентоспроможність і мобільність сучасного фахівця на світовому ринку. Один із сучасних письменників Ф. Харріс влучно визначив, що «кожна нова мова подібна відчиненому вікну, яке відкриває новий погляд на світ та розширює світосприйняття» [4]. Іноземні мови сприяють кращому взаєморозумінню між різними націями та культурами і дозволяють вести справжній діалог.

Кардинальні зміни, що відбуваються в суспільстві, потребують суттєвих інновацій у системі університетської освіти. У зв'язку з цим особливого значення набувають основні положення ЄС, які визначають мовну політику в європейському регіоні, висвітлюють нове бачення мультилінгвального суспільства. Починаючи з 90-х років XX століття, мовна проблематика стала окремим напрямом діяльності ЄС та дістала назву «Мовна політика ЄС». Проблема багатомовності сформувала потребу в певному менеджменті багатомовності (multilingualism management) та створенні відповідного мовного режиму ЄС.

Мовний режим стосується питань юридичного, політичного, культурного, функціонального та бюджетного характеру. Акценти на різні складові мовного режиму визначають варіативність можливих сценаріїв розв'язання мовної проблеми. Мовна політика ЄС за сферами впливу поділяється на зовнішню (поза ЄС) та внутрішню (в межах ЄС), а за рівнями реалізації – на наднаціональну, національну та регіональну. З огляду на

багаторівневість мовна політика ЄС розвивається з різною швидкістю та в різних напрямах [149].

Так, сприяння вивченню іноземних мов стає окремим напрямом діяльності Єврокомісії, що має назву «Політика у сфері навчання іноземних мов». Першою освітньою програмою ЄС була програма «Lingua», запроваджена у 1989 році. У 2001 році актуалізував мовну проблематику Європейський рік мов, який вивів її на якісно новий рівень. Європейський Парламент і Європейська Рада ухвалили резолюції, які закликали Європейську Комісію розробити та запровадити низку заходів, спрямованих на сприяння вивченню іноземних мов. Ключовим моментом став Барселонський саміт Європейської Ради 2002 року, де було проголошено про запровадження в освітні системи країн-членів ЄС принципу «рідна мова плюс дві іноземні» та «індикатора лінгвістичної компетентності» [157; 161].

У липні 2006 року Федеральний канцлер Німеччини А. Меркель (A. Merkel) запросила на першу інтеграційну зустріч на найвищому рівні представників усіх суспільних груп, яка стосувалася питання інтеграції та інтернаціоналізації. Результатом зустрічі став «Національний інтеграційний план» («Der Nationale Integrationsplan /Neue Wege – Neue Chancen/»), представлений у середині 2007 року, який містить чіткі цілі, а також 400 конкретних заходів державних і недержавних активістів з питання інтернаціоналізації студентської молоді.

Наголосимо, що до важливих завдань цього проекту відносять інтегративний курс на підтримку вивчення німецької мови. У межах іммміграційної політики заплановано створити мережу спонсорів, які мають підтримувати здобуття шкільної, професійної та вищої освіти дітьми й молоддю з іммігрантських родин. Крім того, спілки підприємців пообіцяли надавати молодим мігрантам кращі шанси для професійної освіти та подальшого працевлаштування [354].

У 2008 році Єврокомісією було створено Групу високого рівня з мультилінгвізму. У документі ЄС «Мультилінгвізм: актив для Європи» провідні фахівці цієї Групи визначили поняття багатомовності як співіснування різних мовних спільнот усередині однієї географічної чи геополітичної зони або політичної спільноти, спроможність держав, осередків освіти (шкіл, коледжів, гімназій, інститутів, університетів), соціальних

груп та пересічних громадян країни регулярно спілкуватися більше ніж однією мовою [269; 276; 312]. Аналіз офіційних документів щодо мовної політики ЄС дозволив нам визначити основний напрям мовної політики для інституцій та держав-членів ЄС. Ми переконані, що фактично був запропонований плюрилінгвальний підхід, який передбачає оволодіння і користування кількома іноземними мовами на різних рівнях компетентності та з різною метою.

Згідно з Рекомендаціями Ради Європи термін «плюрилінгвізм» трактується як знання певної кількості мов або співіснування різних мов в окремому суспільстві [24]. У документах, розроблених у межах робочої програми «Освіта та професійна підготовка 2010», зокрема у «Плані дій щодо вивчення іноземних мов та лінгвістичної різноманітності» (2004–2006 рр.) та у «Новому стратегічному базисі мультилінгвізму (2005)», зазначено, що вивчення іноземних мов упродовж життя, покращання викладання іноземних мов та створення сприятливого середовища для вивчення мов світу повинно стати стратегічною метою кожного окремого вишу [273; 275; 277].

Так, для адаптації і модернізації вищої освіти у країнах ЄС мультилінгвізм (multilingualism) визначається, з одного боку, як здатність індивіда одночасно використовувати кілька іноземних мов, а з другого – співіснування кількох лінгвістичних об’єднань на певній території.

Мультилінгвістична освіта, у свою чергу, включає низку освітніх програм, метою яких є стимулювання розуміння кожною людиною свого лінгвістичного репертуару. Під лінгвістичним репертуаром розуміється сукупність лінгвістичних різноманітностей, тобто гармонійне співіснування регіональної мови зі знаннями іноземних мов, які були вивчені людиною під час навчання у школі чи під час перебування закордоном. З метою формування лінгвістичної доброзичливості, міжкультурної ввічливості, інформативності в соціальних та культурних цінностях мовної різноманітності ЄС вивчення іноземних мов в університетах повинно передусім сприяти розвитку міжкультурної компетенції, поширювати набуті знання з іноземних мов шляхом вивчення основ, невідомих чи маловідомих мов світу [307; 389].

Змістовий аналіз Лісабонської стратегії дозволяє стверджувати, що вона спрямована на актуалізацію вивчення

іноземних мов у закладах вищої освіті, поширення та розвиток мультилінгвізму [308].

Провідні фахівці Німеччини з проблем вивчення мовної політики ЄС (Ю. Вертаймер, І. Гоголін, М. Кесслер, М. Крюгер-Потратц, П. М. Лютцельтер, У. Ньюманн) зазначають, що на сучасному етапі її розвитку нерозв'язаними залишаються такі суперечності: між обов'язковим вивченням певних іноземних мов для студентського загалу та відсутністю альтернативи їх вибору індивідом; між розробленням інтернаціоналізованих навчальних програм однією (Німеччина, Франція, Австрія) чи кількома іноземними мовами (Швейцарія) [264; 310; 401].

Під час листування з представниками INCHER-Kassel було встановлено, що для розв'язання цих проблем німецькі фахівці пропонують такі рекомендації: розкрити суть мультилінгвальної освіти, пояснити цілі мультилінгвізму; переконати суспільство щодо його освітньої цінності; навчити освітян виконувати власні лінгвістичні й освітні зобов'язання та підготувати університети для цього (структурувати мультилінгвальну освіту та втілити окремі її аспекти у навчанні), привернути увагу громадськості до цього питання [239; 309].

Для розроблення мовної стратегії німецькомовних університетів важливого значення набуває діяльність Групи інтелектуалів, яка була створена для надання порад Європейській комісії щодо програми 97впровадження мультилінгвізму в міжкультурний діалог. У зв'язку з цим докладно розглянемо доповідь цієї Групи «Як багатоманітність мов може зміцнити Європу», проголошену у 2008 році в контексті європейського року міжкультурного діалогу [2433].

У своїй доповіді Група під керівництвом А. Маалоуфа окреслила пропозиції з приводу того, як іноземні мови можуть стимулювати інтернаціоналізацію університетської освіти, прискорювати міжкультурний діалог та взаєморозуміння, встановлюючи зв'язок між лінгвістичною різноманітністю та європейською інтеграцією. Закцентовано увагу на громадянах із «другою рідною мовою», яку також називано «персонально обраною мовою» з власних або професійних причин [296]. Слід зазначити, що вже зараз «персонально обрана мова» є реальністю для студентів німецькомовних університетів, які усвідомлюють важливість володіння іноземною мовою на персональному, культурному та професійному рівнях.

У доповіді визначені два головні аспекти мовної політики ЄС: двосторонні відносини між країнами ЄС мають залежати від мов двох країн-партнерів, а не від третьої мови (у кожній країні має бути достатня кількість освічених людей, які розмовляють іншими іноземними мовами); ЄС має розвивати концепцію «персонально обраної мови» і розглядати її як «другу рідну мову», мотивуючи кожного європейця до її вивчення.

На державному рівні слід гарантувати, щоб ця концепція стала невід'ємною частиною як шкільної й університетської освіти, так і професійного життя, тісно пов'язуючи аспекти, що включають історію, культуру та літературу. При цьому «персонально обрана мова», зазвичай, не буде єдиною мовою, використаною для інтернаціональної комунікації. Наголосимо, що вибір німецькомовних університетів іноземцями свідчить про їх бажання оволодіти німецькою мовою як «персонально обраною».

У контексті нашого дослідження зауважимо, що нині мовна політика ЄС стає невід'ємним компонентом інтеграції вищого навчального закладу до єдиного європейського загальноосвітнього простору. Наявність інтернаціоналізованих навчальних програм у певному університеті визначає його конкурентоспроможність, збереження власного статусу, у цілому окреслює перспективи інтернаціоналізації університетської освіти певної країни.

Результати історико-генетичного аналізу свідчать, що, починаючи з другої половини XX століття, освітня політика Німеччини була спрямована на залучення іноземних студентів на навчання та стажування до ВНЗ країни. У цьому контексті знаковим є твердження доктора філософських наук, професора Ю. Вертхаймера (J. Wertheimer), який у праці «Мультикультуралізм: тенденції, проблеми та перспективи у європейському та міжнародному просторі» наголошує на важливості опанування німецької мови іноземними студентами. Науковець переконаний, що головною перешкодою на шляху ефективної інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині стало саме незадовільне знання ними німецької мови [401].

На підтримку цієї думки виступає й ректор Констанського університету, професор У. Рюдігер (U. Rüdiger), який наводить такі статистичні дані: у 1990 році лише 30% іноземних студентів отримали диплом, ще 50% були відраховані через недостатнє знання німецької мови та 20% – з інших міркувань [324].

Аналіз звіту Центру розвитку вищої школи Німеччини за період з 1984 – 1990 рр. (див. дод. С, табл. С.1) засвідчив, що типологія труднощів, з якими стикаються іноземні абітурієнти, пов'язана з комунікацією в німецькомовному суспільстві. Так, найбільш проблемними стають встановлення контактів з німецькими студентами, налагодження співпраці з професорсько-викладацьким складом університету, заповнення офіційних документів у посольстві країни, отримання візи, реєстрація тощо. При цьому об'єднувальною ознакою цих труднощів є недостатній рівень знань німецької мови.

Керівник робочої групи науково-дослідного Інституту соціології при університеті Геттінген, професор М. Вольтер (M. Wolter) стверджує, що на наднаціональному рівні проблемою якості та ефективності інтернаціоналізації університетської освіти між німецькомовними країнами є проблема незадовільного рівня знань літературної німецької мови «Standardsprache», «Hochdeutsch» студентами вищих навчальних закладів країни [409].

Водночас на думку професора Гамбурзького університету І. Гоголін (I. Gogolin) головними причинами незадовільного знання німецької мови абітурієнтами та студентами Німеччинии стає існування регіонально-діалектичних типів німецької мови (специфічних структурно-нормативних особливостей мови на всіх її рівнях). Дослідниця зазначає, що у Швейцарії найбільш поширеним діалектичним типом німецької мови є так званий «швейцарсько-німецький» різновид німецької мови «Schweizerdeutsch», а в Австрії – «австрійсько-німецький» («Österreichisch Teutsch»), причому на півночі країни найбільш розповсюдженою є «ділова мова Ганзи» (Geschäfts- und Verkehrssprache), а на півдні країни переважає австрійсько-німецький діалект («das Gemeine Deutsch») [222].

У Німеччині до регіонально-діалектичних типів німецької мови відносяться «верхньонімецькі» діалекти, які використовуються в районі Південної височини Німеччини. Вони протистоять діалектам, які вживаються у північних районах країни, що розташовані в низовині, так звані «нижньонімецькі діалекти». Крім того, в країні існує умовний розподіл варіацій німецької мови, що проходить по лінії Бенрат, яка знаходиться неподалік міста Дюссельдорф і перетинає у цьому місці річку Рейн. Саме лінія Бенрат є умовним кордоном, який підрозділяє діалекти на північно-німецькі та південно-німецькі [212; 219; 223].

На думку І. Гоголін, наявність у лексиці слів, гельвецизмів (норми відмінності від німецької мови), які етимологічно не мають відповідників у німецькому варіанті, стає провідною перешкодою, «мовним бар'єром» на шляху ефективної інтернаціоналізації університетської освіти між цими країнами [222].

Специфічні особливості становлення та розвиту багатомовності у Швейцарії (існування чотирьох мов (німецької (63,6%), французької (19,2%), італійської (7,6%) та ретороманської (0,6%)), де німецька мова є головною)) стали визначальними факторами формування діалектичних типів у цій країні [227]. На думку професора Т. Фінкенштат (T. Finkenstädt), головними причинами формування діалектичних типів німецької мови у Швейцарії стали: державний устрій країни (конфедерація), що надає кантонам значних повноважень у проведенні освітньої політики; ландшафт Швейцарії (високогір'я), що ускладнює комунікації між окремими кантонами та сприяє утвердженню на побутовому та побутово-виробничому рівні регіональних діалектів; політичні мотиви, збереження незалежності та протидія режиму націонал-соціалізму [205; 271].

У 1992 році в Німеччині за ініціативи Федерального міністра освіти та науки країни, Е. Бульманна (E. Bulmann) було створено робочу групу, до складу якої увійшли представники Міністерства закордонних справ, Постійної конференції міністрів культури федеративних земель, Міністерства освіти і досліджень країни, Постійної конференції ректорів вищих навчальних закладів Німеччини, Гете-Інституту, DAAD та Асоціації з вивчення німецької мови. Було проголошено, що ефективним інструментом поширення німецької мови і культури за кордоном стає опанування німецької мови іноземними студентами.

Крім того, такі освітні ініціативи слугують інформативним імпульсом, пропагандою вищих навчальних закладів країни як ідеалу якісної освіти, осередку незалежного пошуку знань [173].

Основну відповідальність за підвищення знань з німецької мови та культури у світі було покладено на DAAD та Гете-Інститут, що мають власні представництва у багатьох країнах світу. У контексті підвищення знань з німецької мови у світі до компетенції цих освітніх центрів належало таке:

- розширення мовної підготовки старшокласників загальноосвітніх шкіл, гімназій, коледжів, студентів ВНЗ на своїй Батьківщині, що реалізується шляхом масової підготовки

педагогічних кадрів (лінгвістів), сертифікації регіональних викладачів німецької мови в країні та у представництвах Гете-Інституту, а також за рахунок створення спеціальних цільових груп і курсів з вивчення німецької мови при представництвах DAAD та Гете-Інституту;

- проведення видавничої компанії, що включає публікацію навчальних посібників з німецької мови, а також аудіо- та відеоматеріали з історії та сучасності країни;
- організація семінарів (інноваційні методи навчання) з учителями загальноосвітніх шкіл і викладачами німецької мов та літератури у вишу певного регіону;
- організація курсів з вивчення німецької мови на місцях [189; 191].

У 1995 році на конференції ректорів вищих навчальних закладів країни було окреслено єдині вимоги та критерії оцінювання рівня знань німецької мови іноземними абітурієнтами під час складання відповідного іспиту (DSH).

Крім того, представництвам DAAD та Гете-Інституту за кордоном було надано право приймати цей іспит. Відповідно до «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» середня оцінка мовної компетенції іноземного абітурієнта на рівні B1/B2/DSH 1 є обов'язковою умовою для зарахування особи у вищий навчальний заклад країни [24].

Вивчення мовного курсу на знання німецької мови завершувалося складанням іспиту «DSH». У випадку, якщо рівень знань німецької мови за результатами тестів був недостатнім, іноземний абітурієнт допускався до навчання залежно від того, яку спеціальність він обрав, від мети й тривалості навчання. Таким чином, рішення про зарахування цього студента знаходиться в компетенції відповідного університету та передбачає паралельно з основним навчанням обов'язкове відвідування курсів німецької мови при університеті.

На інституційному рівні було створено підготовчі курси для іноземних абітурієнтів майже у всіх вищих навчальних закладах німецькомовних країн. Після надання певного набору документів до представництва DAAD та отримання письмової згоди університету абітурієнт-іноземець може бути зарахований на «нульовий курс» навчання. Протягом року він буде інтенсивно вивчати німецьку мову та залежно від рівня підготовки відвідувати

заняття на першому курсі навчання. За рішенням ректорату університету найбільш здібні слухачі отримують стипендію. Після успішного завершення «нульового курсу» іноземних абітурієнтів зараховують на перший курс університету [174].

У вищих навчальних закладах Німеччини, Австрії, Швейцарії було сформовано «цільові групи» з вивчення німецької мови переважно для іноземних студентів першого року навчання (незалежно від громадянства). До них належать такі групи:

- I група (іноземні студенти, аспіранти, науковці), які мають на меті вдосконалити знання з німецької мови як іноземної;
- II група (німецькі студенти та молоді науковці), які вчаться або мають філологічну освіту та мають на меті продовжити вивчення іноземної мови або підвищити власну лінгвістичну кваліфікацію);
- III група (не філологи, всі ті особи, які мають на меті продовжити вивчення іноземної мови) [204].

Крім того, з метою інтенсифікації процесу інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині було створено літні курси для іноземних абітурієнтів, що викладалися переважно іноземними мовами. Ці диференційовані курси є комплексами навчальних дисциплін, що пов'язані з певною спеціальністю, яку планує обрати абітурієнт, та включають загальні знання, факти про країну, її політичне, економічне, культурне та соціальне життя.

Критеріями оцінювання мовної компетентності іноземних абітурієнтів на складання іспиту (DSH) стали: читання та розуміння прочитаного тексту; аудіювання та рівень розуміння почутої інформації; писемне мовлення (письмо, навички роботи з науковим текстом німецькою мовою (написання офіційних листів, складання звітів тощо)); усне мовлення (говоріння, комунікація) [24]. Укладач методичного посібника для іноземних абітурієнтів з вимог до рівня знань німецької мови щодо вступу у вищий навчальний заклад країни Д. Еггерс (D. Eggers) стверджує, що введення єдиних вимог та критеріїв оцінки рівня знань німецької мови стали ефективними інструментами проведення злагодженої «мовної» політики в державі та у представництвах Гете-Інституту і DAAD у різних країнах світу [197].

У 1996 році на 23-й освітній конференції «Німецька мова як іноземна та студентські контингенти Німеччини» за участі представників Асоціації з вивчення німецької мови в країні та

DAAD було зазначено, що лише фундаментальна фахова підготовка спеціалістів та введення мовних курсів вивчення німецької мови як для вітчизняних, так і для іноземних студентів стане запорукою успіху в міжнародній конкурентній боротьбі [173].

У 1998 році у своїй доповіді «Німецька мова як іноземна для іноземних студентів та науковців» К. Боде зазначив, що існуючий іспит на знання німецької мови (DSH) є недосконалим. Він розроблений переважно для іноземних абітурієнтів та не враховує потребу більшості академічної спільноти [142]. Тому з метою підвищення рівня інтернаціоналізації між університетами німецькомовних країн світу, гарантування об'єктивності, достовірності, обґрунтованості та правдивості результатів тестування та узгодженості з вимогами до випробувань американського тесту на знання англійської мови «TOFEL» з ініціативи DAAD, заочного університету міста Хаген, Гете-Інституту, Рурського університету Бохума, Центру ім. Карла Дуйсбурга та представників Постійної конференції міністрів культури федеративних земель, Міністерства освіти і досліджень країни, Постійної конференції ректорів вищих навчальних закладів Німеччини та Асоціації з вивчення німецької мови було представлено проект іспиту на знання німецької мови як іноземної «Тест на знання німецької мови як іноземної, Тест ДаФ» («Test für Deutsch als Fremdsprache, TestDaF») [173; 260; 311].

«ТестДаФ» було розроблено для таких представників академічної спільноти: іноземних студентів вищих навчальних закладів, які мають на меті пройти повний курс навчання або бажання продовжити освіту в Німеччині, розпочату на Батьківщині; студентів, які повинні засвідчити документально знання німецької мови; науковців, які планують перебування у вищому навчальному закладі Німеччини і бажають перевірити рівень знань німецької мови; усіх громадян, яким необхідно документально засвідчити рівень знань німецької мови для подальшої професійної діяльності [163; 325].

На підставі аналізу проекту «ТестДаФ: концепція, розвиток, перспективи» нами було складенно таблицю «Рівні володіння німецькою мовою за вимогами іспиту "ТестДаФ": порівняльна характеристика зі "Загальноприйнятими європейськими стандартами володіння іноземними мовами"», що дало нам змогу визначити критерії та характеристики рівня знань з німецької мови абітурієнтом та порівняти ці вимоги із

«Загальноприйнятими європейськими стандартами володіння іноземними мовами» й іспитом (DSH) (див. дод. Т, табл. Т.1). Відповідно до вимог цього іспиту (DSH) розрізняють три рівні володіння мовою: рівень 3 (TDN 3), що відповідає рівню B2 (за «Загальноприйнятими європейськими стандартами володіння іноземними мовами») та DSH 1 (за «ТестДаФ»); рівень 4 (TDN 4), що відповідає рівню C1 та DSH 2 відповідно; рівень 5 (TDN 5), що відповідає рівню C2 та DSH 3 відповідно. Причому TDN 5 є найвищим рівнем. Нижче за рівень TDN 3 цього іспиту не диференціює знання. Кожен рівень та його складові (читання, аудіювання, письмо, говоріння) оцінюються окремо, щоб надати детальний опис знань з німецької мови, результати екзамену з цих мовних навичок зазначаються в сертифікаті окремо.

У 2000 році згідно з рішенням Конференції ректорів вищих навчальних закладів Німеччини щодо оцінювання «мовного» іспиту «ТестДаФ» особи, які досягли у чотирьох його частинах (говоріння, письмо, аудіювання та читання тексту) рівня TDN 5 та TDN 4 (C1/ DSH 2), допускаються до навчання у вищих навчальних закладах країни без будь-яких обмежень. При цьому було проголошено, що «ТестДаФ» є аналогом «іспиту з німецької мови для іноземних абітурієнтів» (DSH). Крім того, особи, які не досягли в одному чи в кількох частинах іспиту рівня TDN 3 (B2/ DSH 1), до навчання у вищих навчальних закладах не допускаються. Їм рекомендується повторне складання тесту [195].

Німецькі теоретики у галузі порівняльної педагогіки Г. Рюдігер (G. Rüdiger) та Г. Танцер (H. Tanzer) констатують важливість та доцільність складання іспитів «DSH» або «ТестДаФ» під час вступу до вищих навчальних закладів у німецькомовних країнах. Вони запевняють, що консолідація вимог до рівня знань німецької мови іноземними абітурієнтами / студентами під час вступу до університету цих країн підвищує якість навчання, успішність засвоєння навчального матеріалу іноземними студентами та підвищує процес інтернаціоналізації між країнами [324].

Г. Рюдігер стверджує, що у Швейцарії, крім успішного складання іспиту «DSH» або «ТестДаФ», іноземні абітурієнти, які планують вступити до університетів у кантонах Женеви, Лозанни, Невшателя, повинні мати атестат (Reifezeugnis) з високими оцінками та скласти єдиний вступний іспит, що проводиться у вересні–жовтні при Фрібурському університеті. Він складається з

п’яти предметів: три обов’язкових (іноземна мова, математика, історія) та два за вибором німецькою мовою.

З метою підвищення рівня знань з німецької мови на базі Фрібурського університету було створено підготовчі курси (близько 22–36 аудиторних годин на тиждень), що тривають з жовтня по червень [384].

У 1999 році на Постійній конференції ректорів вищих навчальних закладів країни за участі представників Постійної конференції міністрів культури федеративних земель, Міністерства освіти і досліджень країни, DAAD та Гете-Інституту К. Боде зазначив, що глобалізація та інтернаціоналізація світових ринків праці актуалізує питання мовної компетентності сучасного високоосвіченого фахівця, що на сьогодні є однією з найголовніших умов успішного працевлаштування та побудови кар’єри [142]. При цьому президент німецького об’єднання студентів, професор Х.-Д. Рікенс (H.-D. Rinkens) переконаний, що модернізація існуючих підходів до викладання навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах країни лише німецькою мовою вимагає першочергових змін [317].

Дослідник запевняє, що володіння англійською мовою є необхідною умовою набуття індивідом вищої освіти та подальшого підвищення його професійного рівня. Вона залишається найпоширенішою мовою в Європі, більше ніж половина європейців (51%) спілкуються тільки англійською мовою, французькою та німецькою близько 37%, іспанською близько 12%. Саме тому успіх інтернаціоналізації університетської освіти залежить від модернізації існуючих стереотипів щодо «монополії» німецької мови у вищих навчальних закладах країни.

Учений пропонує такі заходи щодо інтернаціоналізації навчального процесу шляхом реформування існуючої системи викладання навчальних дисциплін, а саме:

- утвердження загальної мови навчання – німецької;
- уведення іноземної мови (англійської) у викладання окремих навчальних дисциплін;
- створення спеціальних практичних занять для академічного загалу університету (студентів, професорсько-викладацького складу, адміністрації вищого навчального закладу) з метою вдосконалення знань з англійської мови для участі у

міжнародних конгресах, конференціях, викладання лекцій іноземною мовою в університетах закордоном тощо [317].

Позиція Х.-Д. Рікенса викликала протест академічної еліти країни. Провідний германіст Німеччини К. Ехліх (K. Ehlich) та його колеги У. Аммон (U. Ammon), А. Волльф (A. Wollf), Д. Еггерс (D. Eggers), К.-Х. Штоль (K.-H. Stoll) стверджують, що введення англійської мови в навчальних процес ВНЗ країни призведе до повного знищення німецької мови та науково-дослідної величі Німеччини [121; 192; 351; 407]. У праці «Американізація світу: США в наших головах» відомий німецький політолог, директор Інституту гуманітарних досліджень у місті Гессен, професор К. Леггеві (C. Leggewie) зазначив, що американізація світу та суцільна англо-американізація системи університетської освіти є «початком кінця», поетапним знищенням німецької мови і культури взагалі та утвердженням єдиної панівної нації у світі [270].

У праці «Чи залишилась німецька мова інтернаціональною мовою науки? Англійська мова для навчання в німецьких університетах?» професор Дуйсбург-Ессенського університету, провідний фахівець країни із соціолінгвістики та лінгвістики німецької мови У. Аммон стверджує, що протягом багатьох століть латинська мова була світовою мовою науки, лише в кінці XIX століття німецька мова прийшла їй на зміну.

Нині англійська стала домінувальною мовою наукового світу Європи. Мовознавець переконаний, що в майбутньому німецька мова не втратить своєї значущості в Європі, залишившись об'єднувальною ознакою німецькомовних країн світу, поширить свій вплив на схід [121]. Погоджуючись з думкою У. Аммона, його колега, директор Центру Міжнародної вищої освіти при Бостонському коледжі Ф. Альтбах (P. Altbach) стверджує, що велич англійської мови сьогодні є прототипом латини Середньовіччя. Дослідник запевняє, що на сьогодні перевага німецької мови над іншими мовами світу реалізується частотою її використання на міжнародному політичному, науковому та культурному рівнях [119].

Систематизація наукових поглядів німецькомовних дослідників щодо мовної складової інтернаціоналізації університетської освіти дозволяє стверджувати, що на початку XXI століття в Німеччині утвердилась така суперечність: між зміцненням, уніфікацією та підвищенням якості навчання німецької мови як іноземної та ревальвацією (підвищення значущості, престижу)

англійської мови для викладання навчальних дисциплін в університетах країни задля успіху в міжнародній конкурентній боротьбі.

Рішенням цієї дилеми став проект DAAD від 18 січня 2000 року «Інтернаціоналізація навчальних програм – цілі та фінансування», що був затверджений Міністерством освіти і досліджень країни. Відповідно до цього проекту було введено викладання основного курсу дисциплін двома мовами (німецькою та англійською). При цьому перевага віддавалася природничим, інженерним, математичним та гуманітарним навчальним предметам [173].

У квітні 2000 року на 16-й міжнародній конференції, яка відбулася в Німеччині за підтримки Інституту інтернаціональних педагогічних досліджень країни і CERI, представниками OECP було інтерпретовано поняття «інтернаціоналізація навчальних програм», де інтернаціонально орієнтований зміст дисциплін основного курсу навчання, що спрямований на всебічну (професійну/соціальну) підготовку студента до життя у міжнародному, полікультурному соціумі, є визначальним [298].

Результати дослідження проблеми «інтернаціоналізації навчальних програм» було представлено у доповіді провідних фахівців DAAD Т. Берхема (T. Berchem) та К. Ландфріда (K. Landfried) у 2001 році. Дослідники переконані, що запорукою успішної інтернаціоналізації начальних програм є розроблення в контексті кожної окремої інтернаціоналізованої навчальної програми так званого «трикутника сумісності», що передбачає таку ієрархію: «студент – іноземний студент», «студент – суспільство», «студент – ринок праці». Т. Берхем та К. Ландфрід переконані, що така структура особистісного досвіду сприяє формуванню самостійної, відповідальної, стійкої індивідуальності, здатної до життя у полікультурному суспільстві задля прогресивного розвитку власної держави та суспільства в цілому [135].

Загальні підходи до розроблення універсальних моделей інтернаціоналізованих навчальних програм, тобто виділення фундаментальних навчальних дисциплін, висвітлено у праці С. Гроеннінгса «Вища освіта, інтернаціональна освіта та академічні дисципліни». Дослідник запевняє, що запровадження інтернаціонального/інтердисциплінарного компонента у викладання змісту навчальних дисциплін сприятиме формуванню глобального, компаративного мислення сучасної молоді [225].

С. Гроеннінгс переконаний, що дисципліни природничого циклу (географія, біологія) доцільно викладати з позиції казуїстського принципу їх інтерпретації, за яким розгляд окремих фактів, ситуацій, випадків здійснюється в їх зв'язку із загальними принципами права, моралі тощо. Правові та економічні дисципліни слід викладати на основі цінностей демократичного суспільства, філософські дисципліни – з позиції системно-парадигмального трактування поняття «інтернаціональний» [225].

Зауважимо, що першу інтернаціоналізовану навчальну програму «Навчальний курс міжнародного спрямування» було розроблено в Німеччині у 1995 році за сприяння Федерального міністерства освіти і досліджень країни. Ефективність цієї програми було проаналізовано у 2000 році на Постійній конференції ректорів вищих навчальних закладів. Так, ректор приватного педагогічного вищого навчального закладу м. Лінц, професор Х. Шахл (H. Schachl) стверджував, що успішність цієї програми залежала від таких її компонентів: встановлення стандартних термінів навчання, присудження інтернаціональних ступенів «бакалавр», «магістр» у кінці курсу навчання та поєднання фахової, професійної підготовки студентів з вивченням іноземних мов [328].

У 2004 році за ініціативи DAAD та Гете-Інституту при університетах федеративної землі Баден-Вюртемберг (Карлсруевський, Штутгартський, Констанський, Маннгеймський, Штуттгарт-Гогенгеймський університети), Грацького, Інсбрукського, Віденського університетів Австрії, університетів Берна та Люцерна (Швейцарія) та Інтернаціонального університету Люксембургу було створено факультети для іноземців, де навчання з самого початку і до кінця, включаючи іспити та захист дипломних робіт, ведеться іноземною мовою [377; 378; 385].

На підставі аналізу звіту 28-ї регіональної конференції Німеччини за участі представників Федерального міністерства освіти і досліджень та DAAD щодо питань ефективності політики інтернаціоналізації університетської освіти за кордоном нами було складено таблицю «Рівень знань німецької мови (читання, письмо, говоріння, аудіювання) абітурієнтів-іноземців Німеччини (1990–2005 рр.)» (див. дод. Т, табл. Т.2). Це дає змогу простежити результативність прийнятих заходів щодо покращання рівня знань німецької мови іноземними абітурієнтами та студентами вищих навчальних закладів країни.

Для аналізу було обрано такі роки: 1990 р. – початок нововведень, 1995 р. – перші результати мовної політики країни, введення загальних критеріїв оцінювання мовної компетенції іноземних абітурієнтів на складання іспиту (DSH), 2000 р – введення загального іспиту «ТестДаФ» на знання німецької мови та 2005 р. – загальні результати (ефективність роботи DAAD та Гете-Інституту щодо вдосконалення знань іноземними абітурієнтами та студентами). Матеріали дод. Т, табл. Т.2 засвідчують, що спільна, цілеспрямована робота Федерального міністерства освіти і досліджень країни, Гете-Інституту і DAAD є успішною та має позитивну динаміку. Підтвердженням цьому є підвищення рівня мовної компетенції абітурієнтів, студентів вищих навчальних закладів країни.

Під час листування з керівником міжнародного відділу Рейнсько-Вестфальскої вищої технічної школи М. Кесслер (M. Kessler) ми отримали інформацію, з якою стає зрозумілим, що за період з 1997–2007 років кількість іноземних студентів, які вступили на перший курс університету та отримали диплом спеціаліста, збільшилась майже на тридцять відсотків. М. Кесслер переконаний, що цілеспрямована робота DAAD, Гете-Інституту та введення іспиту на знання німецької мови для абітурієнтів університетів німецькомовних країн забезпечило успіх міжнародної кампанії в конкурентній боротьбі за іноземних студентів. Голландська вчена М. Ван дер Венде зазначає, що успіх інтернаціоналізації університетської освіти Німеччини є результатом інформаційної пропаганди якості німецької освіти за кордоном, що здійснювалася переважно за сприяння Гете-Інституту та DAAD [174].

За результатами зіставного аналізу сайтів провідних університетів Німеччини зі спеціальностей економіка, правознавство, соціальні та гуманітарні науки нами було складено таблицю «Інтернаціоналізовані навчальні програми університетів Німеччини зі спеціальностей: економіка, правознавство, соціальні та гуманітарні науки для іноземних студентів першого року навчання», що дає змогу висвітлити зміст інтернаціоналізованих навчальних програм та мову їх викладання (див. дод. Ф, табл. Ф.1).

З дод. Ф, табл. Ф.1 стає зрозумілим, що до змісту інтернаціоналізованих навчальних програм університетів Німеччини входять такі дисципліни:

- економічна спеціалізація (світова економіка, основи менеджменту у провідних фінансових установах світу, інтернаціональний маркетинг, світова та регіональна економіка тощо);
- юридична (міжнародне право, теорія держави і права у світовому контексті, захист прав інтелектуальної власності у світі, правова система провідних країн світу, права та свободи дитини в різних країнах світу, адміністративне, фінансове, господарське право в Європі);
- педагогічна (тенденції розвитку системи вищої освіти в контексті європейської інтеграції, інтернаціоналізація освіти, глобальні проблеми людства XXI століття);
- соціальна (світова історія, релігія, протестантська теологія, філософія культури, психологія лідерства та нейрокогнітивна психологія);
- гуманітарна (світова література, полікультурана освіта, інтеркультурна комунікація, європейська лінгвістика, основи романо-германських мов, журналістика та засоби масової інформації в контексті глобалізації).

Стає очевидним, що зміст інтернаціоналізованих навчальних програм університетів Німеччини утворюють дисципліни з міжнародною тематикою, більшість з яких викладається іноземними мовами, зокрема англійською та німецькою, де остання є домінувальною. Отже, ми можемо стверджувати, що до специфічних особливостей ІУО в Німеччині можна віднести прагнення зберігати та розповсюджувати німецьку мову як фундамент німецькомовного суспільства шляхом викладання іноземним студентам предметів загальнонаукового спрямування німецькою мовою.

У цьому контексті серед перспективних стратегій інтернаціоналізації університетської освіти ми вирізняємо *німецькомовну*, що передбачає збереження німецької мови як основної мови викладання навчальних дисциплін в університетах та спонукає до розроблення інтернаціоналізованих навчальних програм для іноземних студентів із німецькою мовою викладання та організацію курсів з її опанування.

Аналіз навчальних програм окремих університетів німецькомовних країн свідчить про те, що вони включають такі курси, як: «Інтеркультурний менеджмент» (Німеччина), «Міжкультурна компетентність» (Австрія), «Культурні студії: Японська імперія – початок історії до 1945 року» (Швейцарія) та інші, з вивчення

культури різних народів, викладання яких здійснюється іноземними мовами. Це дає змогу за критерієм «мовна та культурна різноманітність» виокремити *інтеркультурну* стратегію інтернаціоналізації університетської освіти.

Отже, аналіз інтернаціоналізованих навчальних програм університетів Німеччини дозволяє стверджувати, що у вищих навчальних закладах країни, де офіційно використовується кілька іноземних мов, переважає *мультилінгвальна* стратегія інтернаціоналізації університетської освіти.

Результати компаративного аналізу інтернаціоналізованих навчальних програм університетів Німеччини дозволяють стверджувати, що інтернаціоналізація змісту цих програм насамперед забезпечується мовними стратегіями і вони різняться. За критерієм «мовна та культурна різноманітність» ми класифікували першу групу стратегій інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині: *німецькомовна* (збереження німецької мови як основної мови викладання навчальних дисциплін в університетах, що передбачає розроблення інтернаціоналізованих навчальних програм для іноземних студентів з німецькою мовою викладання та організацію курсів з її опанування); *білінгвальна* (викладання навчальних дисциплін в університетах двома мовами); *мультилінгвальна* (застосування у навчальному процесі кількох іноземних мов); *інтеркультурна* (розроблення та впровадження курсів з вивчення культури різних народів, викладання яких здійснюється іноземними мовами).

3.2. Інноваційні стратегії інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині

Нова концепція розвитку вищої школи в Європі на засадах її інтернаціоналізації передбачає покращання якості освіти. Стратегія забезпечення якості університетської освіти в Німеччині спирається на концептуальні положення нормативних документів, серед найважливіших є Закон «Про створення фонду з акредитації навчальних програм Німеччини» (від 15.02.2005 р.) [117].

Представник Федерального Міністерства освіти і досліджень Німеччини, професор К. Анц (C. Anz) переконаний, що залучення представників наукової спільноти з-за кордону до оцінювання діяльності

університетів країни є яскравим показником існування належної наукової і науково-дослідницької діяльності у вищих навчальних закладах країни. При цьому дослідник запевняє, що, з одного боку, отримання сертифікату, який підтверджує відповідність певним стандартам якості освіти, є ваговим доказом належної підготовки у вишу, а з другого – стає показником його конкурентоспроможності та повністю ліквідує неправдиву фікцію досягнень [168; 248].

У. Тайхлер (U. Teichler) у праці «Інтернаціоналізація є також завданням організації сучасного університету» (2000) розкриває внутрішні імперативи, взаємозв'язок процесів інтернаціоналізації університетської освіти та забезпечення її якості в Німеччині: децентралізація системи вищої освіти, значна автономія університетів та розвиток «комерціалізації» (надання платних послуг) задля власного існування, «ринковізація» освітніх послуг (зміна парадигми співпраці та отримання економічної вигоди від освітніх послуг) та дефіцит «якісного інтелектуального» потенціалу Німеччини та міжнародний рекрутинг кращих студентів, аспірантів, дослідників та науковців [365].

Теоретичний аналіз освітніх документів у сфері якості та акредитації системи вищої освіти Німеччини за період з 2002 – 2010 роки дозволив окреслити стадії розвитку процедури оцінювання якості системи вищої освіти країни, її структуру. Так, першим етапом оцінювання якості в Німеччини є самодослідження вищого навчального закладу, що реалізується шляхом акредитації навчальних програм певного вищого навчального закладу національним Фондом з Акредитації навчальних програм країни [117].

До його складу входять: чотири представники від Міністерства освіти і досліджень Німеччини, чотири представники від провідних вишів країни, два незалежних іноземних експерти в галузі акредитації університетів, два представники профспілкових студентських організацій та один громадський спостерігач. Акредитація передбачає видачу сертифіката, який підтверджує відповідність певним стандартам якості. Вона базується на процедурі оцінювання, яка застосовується до навчальних програм, і видається на певний термін (п'ять років).

У Німеччині у 2002 році було створено Центральне акредитаційне агентство у місті Ганновер, до компетенції якого належать питання акредитації інтернаціоналізованих навчальних

програм університетів країни. Критеріями оцінювання цих програм стали такі компоненти, а саме:

- наявність угоди про співробітництво з іншим університетом (активізація двосторонніх відносин); визначені терміни певної навчальної програми;
- упровадження кредитно-модульної системи залікових одиниць; розробка цільових маркетингових стратегій (оптимізація набору «якісних» іноземних студентських контингентів);
- збалансування чисельності іноземних студентів з німецькомовних країн, європейських держав та інших країн світу;
- впровадження дієвої системи підвищення професійної кваліфікації викладачів інтернаціоналізованих навчальних дисциплін;
- забезпечення викладання іноземними науковцями навчальних курсів міжнародного змісту;
- диференціація навчальних програм за рівнем складності засвоєння навчального матеріалу тільки іноземною мовою;
- побудова змісту інтернаціоналізованих навчальних програм відповідно до всебічного (соціально-культурного, фахового) розвитку особистості, що включає виховання у студентів любові до культури іншого народу, а також поваги до традицій інших націй, проведення консультацій з іноземними студентами [365; 366].

З метою популяризації якості системи вищої освіти Німеччини було створено у 2006 році Акредитаційну раду, повноваження якої охоплюють усю країну. Відповідно до основних положень «Про повноваження Акредитаційної ради» (від 24.02.2006 р.) її діяльність підтримується секретаріатом, пов'язаним з Асоціацією університетів й іншими закладами вищої освіти Німеччини. До компетенції Акредитаційної ради належить не надання акредитації як такої, а сертифікація органів, відповідальних за акредитацію нових програм, від імені ради. До її складу входять п'ять представників від Постійної конференції ректорів вищих навчальних закладів Німеччини та шість міжнародних експертів. На другому етапі до оцінювання якості системи вищої освіти залучають незалежних експертів [117].

Дослідження якості підготовки спеціалістів з певних напрямків виконує Центр розвитку вищої освіти у місті Гютерспор, Німеччина. Центр щорічно оприлюднює рейтинги вищих

навчальних закладів з певних напрямків підготовки в країні. Крім того, видається спеціальний журнал для роботодавців «Науковий тиждень», де публікуються рейтинги університетів, сформовані на підставі відгуків керівників провідних економічних, соціальних, культурних та маркетингових організацій країни.

Цікавим для нашого дослідження є питання залежності якості освітніх послуг окремих університетів Німеччини ступеня поєднання викладацької й дослідницької діяльності, про що свідчить європейські рейтингів кращих університетів.

Директор ЮНЕСКО-СЕПЕС, голова наглядової ради з визначення рейтингів університетів України, Я. Садлак зазначає, що рейтинги сприяють розвитку конкуренції вишів, об'єктивно інформують громадськість щодо реального становища певного вишу у різних галузях діяльності, стимулюють розвиток центрів удосконалення та додатково обґрунтовують необхідність виділення державних коштів [137; 313].

Нині спостерігається значне збільшення кількості міжнародних, національних та регіональних рейтингів, а також підвищення їх значущості для функціонування вищих навчальних закладів. Важлива роль рейтингів і та увага, яка їм приділяється з боку університетів та громадськості, зумовлюють необхідність ретельного вибору методів їх визначення. До найвідоміших рейтингів світу відносять:

- академічний рейтинг університетів світу (500 кращих вищих навчальних закладів), який визначається з 2003 року Інститутом вищої освіти Шанхайського університету;
- міжнародний рейтинг університетів світу (200 кращих вищих навчальних закладів), який щорічно визначається експертною групою газети «Times» і публікується у спеціальному Додатку з вищої освіти до цієї газети. Важливим є питання щодо об'єктивності результатів академічних рейтингів у світі. Так, Шанхайський рейтинг університетів «Топ-500» побудований за такими критеріями та індикаторами: якість навчання та науково-педагогічного потенціалу, результати наукових досліджень і масштаб університету, кількість нобелівських лауреатів серед професорів та випускників університету [167].

Розглянемо університетську освіту Німеччини згідно з критеріями, що використовуються в рейтингу «Times», а саме: якість наукових досліджень, академічна експертна оцінка, індекс

цитувань, показник працевлаштування випускників університету, інтернаціоналізація та якість навчання.

Акредитація вищих навчальних закладів Німеччини, якісні зміни у навчально-методичній базі університетів та у професорсько-викладацькому складі, введення нових схем фінансування вищої освіти повинні були забезпечити їй одне з провідних місць у світі. Проте відповідно до статистичних даних щодо міжнародного рейтингу 200 кращих університетів світу за 2008 рік перше та друге місця займають Гарвардський та Єльський університети (США), на третій та четвертій сходинці знаходяться Кембриджський та Оксфордський університети (Великобританія), п'яте та шосте місця посідають Каліфорнійський технологічний інститут (США) та Лондонський університетський коледж (Великобританія), при цьому провідний федеральний інститут технології Швейцарії очолює 24 місце, славнозвісний Гейдельберзький університет знаходиться на 57 місці, Женевський університет (Швейцарія) – на 68 місці, Мюнхенський технічний університет – на 78, Мюнхенський університет Людвіга-Максиміліана – на 93 та Інсбрукський університет (Австрія) – на 256 місцях [228; 319; 320].

За результатами рейтингу найкращих вищих навчальних закладів планети (Webometrics Ranking), який у 2008 році оприлюднила іспанська компанія (Cybermetrics Lab). Серед трьох тисяч кращих університетів планети перші 18 місць віддані американським університетам, а очолює світовий п'єдестал Массачусетський технологічний інститут (США). Англійський Кембридж займає 19 місце, а славнозвісний Оксфорд – 42 місце, легендарна Сорбонна – 1117 позицію, а Мюнхенський технічний університет – лише 1240 місце [220].

За результатами академічного рейтингу університетів «Топ-500» лідеру Кембриджу «наступає на п'яти» федеральний Технологічний інститут Цюріха (Швейцарія), третє і четверте місця – в англійських університетів Оксфорда та Единбурга, п'яте місце належить університету Осло. Скандинави зайняли наступні два місця – на шостому місці Інститут Линкопинга, на сьомому – університет Хельсинки. На восьмій позиції у Європі – університетський коледж Лондона, на дев'ятій – Королівський інститут технологій Швеції. Замикає десятку кращих ВНЗ австрійський Університет Відня [231].

Так, за рейтингом «Топ-500» відомі німецькі університети займають місця у другій півсотні: на 53 місці знаходяться Мюнхенський університет, на 56 місці – Мюнхенський технічний університет, 65 місце займає Гейдельберзький університет, 87 місце – Геттінгенський університет, 94 місце – Фрайбурзький університет. Отже, статистичні дані свідчать про те, що лідерські позиції щодо кращих вищих навчальних закладів у рейтингах займають університети Сполучених Штатів Америки та Великобританії [231].

З метою повернення провідних місць на міжнародній арені освіти і науки, посилення інтернаціоналізації університетської діяльності, підвищення конкурентоспроможності вищої освіти Німеччини, розширення можливості залучення як вітчизняних, так і зарубіжних докторантів і задоволення потреби у науковцях, що мають ступінь доктора, у сучасній освітній системі Німеччини проводять низку реформ. Заслуговує на увагу так звана «Ініціатива якості», або «Ініціатива щодо переваг» («Exzellenzinitiative») щодо університетів та спеціальна програма з питань організації докторантури в Німеччині [202].

Про підсилену увагу до підготовки наукових кадрів свідчить нова ініціатива Німецького науково-дослідного товариства, яке запровадило групи підготовки дослідників у 2006 році.

У цих групах докторанти проводять дослідження та готують дисертації за структурованими програмами. Останнім часом у Німеччині почали з’являтися інші аналогічні аспірантські та науково-дослідницькі школи. Найбільш відомими є Міжнародні дослідницькі школи Макса Планка, аспірантські школи Нижньої Саксонії та міжнародна аспірантська програма DAAD, що фінансується Федеральним міністерством освіти і науки. Аспірантська школа включає 50 програм у 37 університетах.

Отже, оригінальною стратегією, яку використовують німецькі університети, стала *проектно-дослідницька*, що передбачає розширення спектру міжнародних науково-практичних і наукових конференцій та розроблення інтернаціональних науково-дослідних проектів, що передбачає тісне співробітництво дослідників з університетів німецькомовних країн.

Знаковим стало запровадження у 2007 році Федеральним міністерством освіти і науки Німеччини спільно з фондом імені Олександра фон Гумбольдта вагомої грошової винагороди, премії (Research in German Award) для іноземних дослідників. Ця премія присуджується

тим іноземним науковцям, які п’ять років займаються перспективними дослідженнями у німецьких вищих навчальних закладах та мають вагомі результати з досліджуваної проблеми.

Наступним етапом «якісної модернізації» системи вищої освіти Німеччини став науковий конкурс серед вищих навчальних закладів країни, що має назву «Ініціатива якості», або «Ініціатива щодо переваг» («Zukunftsinitiative Hochschule»). Цей проект започаткований під девізом «зрощення науковців» замість їх запозичення. Крім того, він передбачає початок міжнародної компанії щодо пропаганди університетського навчання в країні на світовому рівні [412]. До 2011 році на цей проект федеральний уряд та землі виділяють 1,9 млрд євро.

На ці кошти передбачається виплата стипендій аспірантам, фінансування відомих наукових центрів за визначеними науково-дослідницькими напрямами, а також формування елітних університетів науково-дослідного профілю (не більше десяти). Метою цього проекту є виявлення лідерів серед німецьких університетів, які в майбутньому були б конкурентоспроможними у всіх галузях знань. При цьому за розроблену концепцію реформ університету, що продемонструє, яким чином вищий навчальний заклад у найближчі п’ять років збирається вийти на передові рубежі світових наукових досліджень, федеральним урядом пропонується вагома матеріальна винагорода [412].

«Ініціатива якості», або «Ініціатива щодо переваг», включає три різні форми:

- коледжі випускників («Graduiertenschulen») – навчальні центри, що надають оптимальні умови вітчизняним та іноземним аспірантам і докторантам для проведення наукових досліджень;
- «суперкластери», або «кластери якості» («Exzellenzcluster») – науково-дослідницькі та освітньо-інформаційні центри міжнародного масштабу, що утворюють єдину систему з позауніверситетськими інститутами, спеціалізованими вищими школами та підприємствами;
- концепції майбутнього («Zukunftskonzepte») – міжнародні навчальні центри, лабораторії, які створені відповідно до провідних спеціальностей певного університету, що займаються вивченням та дослідженням перспективних концепцій, проектів [202].

На національному рівні федеральний уряд розробив правила участі університетів у науковому конкурсі. Тому для того, щоб взяти участь у цьому проекті, вищий навчальний заклад повинен мати хоча б один суперкластер, одну школу випускників та одну перспективну концепцію.

Вищі навчальні заклади, що мають три вказані установи, отримують можливість претендувати на звання почесного «елітного університету» країни. Відбір університетів здійснює міжнародна висококваліфікована рада. До її складу входять представники Німецького наукового товариства (DFG), яке здійснює фінансування науки, та Наукова рада, що є головним органом Німеччини, відповідальним за наукову політику в країні.

Влітку 2007 року уряд разом з федеративними землями оголосили початок цього конкурсу. Восени 2007 року були оголошені результати першого туру: відібрані 18 аспірантських шкіл, 17 суперкластерів та 3 концепції майбутнього. До університетів, що здобули перемогу в усіх напрямах належать: Мюнхенський університет ім. Людвіга-Максиміліана, Технічний університет Мюнхена та Вища технічна школа в Карлсруе. При цьому у жовтні 2007 року Мюнхенський університет отримав 190 млн євро. Наступний етап «Ініціативи якості» було проведено восени 2008 року. У другому турі за звання «елітний університет» з 70 ВНЗ-учасників переможцями стали: два берлінських університети та Вища технічна школа Ахена, а також університети Мюнхена, Бохума, Фрайбурга, Геттінгена, Гейдельберга та Констанца.

Вочевидь університети, які брали участь у конкурсі на звання елітного університету, обирали специфічну *конкурсно-оцінювальну* стратегію, яка передбачала відповідні до конкурсних умов зміни у структурі навчального закладу:

1) утворення навчальних центрів, які б створювали оптимальні умови як для вітчизняних, так і для іноземних аспірантів і докторантів;
2) створення науково-дослідницьких та освітньо-інформаційних центрів міжнародного масштабу;
3) розроблення перспективних проектів за участі іноземних професорів.

Слід зазначити, що поряд з конкурсно-оцінювальною стратегією німецькомовні університети також застосовують *атракторну* стратегію інтернаціоналізації університетської освіти,

що передбачає створення при університетах атракційних навчальних осередків, канікулярних курсів з вивчення німецької мови та регіональної культури, лабораторій, науково-дослідних та інформаційних центрів, які створюють оптимальні умови для проведення досліджень молодими науковцями-іноземцями, тим самим привертаючи увагу абітурієнтів із далекого зарубіжжя високою якістю університетської освіти в німецькомовних країнах.

Аналіз статистичної інформації сайту Федерального Міністерства освіти та науки Німеччини (BMBF), електронних даних провідних університетів країни та обробки наукової літератури дозволили нам визначити перелік елітних університетів країни (див. дод. Ц, табл. Ц.1). З дод. Ц, табл. Ц.1 стає зрозумілим, що із загальної кількості 379 вищих навчальних закладів Німеччини з них 124 мають статус університету, 202 – вищих фахових шкіл та 53 – музичних інститутів та інститутів прикладних мистецтв, лише 9 прогресивних університетів у стислі строки продемонструвати здатність до змін та нововведень та по праву стали гідними звання «елітний університет» [202].

На думку ректора університету імені Людвіга-Максиміліана Б. Хуберта (B. Hubert), звання «елітний університет» не означає, що тільки ці університети є найкращими та найперспективнішими. Відмінна освіта та наукові досягнення наявні також і в тих вищих навчальних закладах, що не отримали цього звання [265]. Університети, які мають тільки один суперкластер або коледж випускників, також мають значну кількість видатних наукових заслуг.

Під час проведення другого етапу конкурсу було відмічено низку перспективних гуманітарних напрямів діяльності університетів. Зокрема кластер з «формування нормативних порядків» університету Франкфурта або інтернаціональна школа випускників соціальних наук міста Бремен.

Отже, стає очевидним, що, починаючи з 2002 року, освітня політика Німеччини спрямована на посилення її якості з метою підвищення міжнародного рейтингу університетів країни, що активізує їх інтернаціоналізацію.

Яскравим втіленням специфічного підходу німецькомовних країн до інтернаціоналізації університетської освіти став освітньо-інноваційний проект «Університет Великого Регіону», розроблений у 2008 році з ініціативи університетів Німеччини, Бельгії, Люксембургу та Франції. Наголосимо, що цей проект

створювався не на пустому місці. Його передвісником стала «Університетська Хартія Великого Регіону з 1984 року». Головними чинниками, що зумовили появу інноваційного проекту «Університет Великого Регіону», стали:

- на наднаціональному рівні (у 1999 році – підписання Болонської декларації про створення загальноєвропейського простору вищої освіти);
- на національному рівні (у 2003 році – розроблення спільного транснаціонального освітнього проекту «2020 Перспективи на майбутнє» («Zukunftsbild 2020» («2020 Vision for the Future»)) щодо покращання економічного, соціального, освітнього та науково-дослідницького потенціалу регіону [412].

У вересні 2008 року в межах проекту «Європейське Територіальне Співробітництво, 2007 – 2013 рр.» (Interreg IVa) за підтримки ЄС та з ініціативи адміністрації університетів Німеччини (Трірський і Технічний університет Кайзерслаутерну, федеративної землі Рейнланд-Пфальц та університет землі Сар), Бельгії (університет Льєж, регіон Валлонія (німецькомовне співтовариство)), Люксембургу (Люксембурзький університет) та Франції (Нансі університет, Лотарінгії та університет Поля Верлана, округ Мец) було започатковано перший інноваційний, транскордонний, мультилінгвальний, науково-дослідницький проект «Університет Великого Регіону» («University of the Greater Region» (UGR)), до складу якого увійшли близько 115 000 студентів, близько 9000 науковців та 7000 представників адміністрації ВНЗ, загальний кошторис якого становить близько 6 мільйонів євро [381].

Цей проект спрямований на практичне втілення цілей Болонського процесу, зокрема активізації академічної мобільності, покращання якості університетської освіти, розроблення спільних інтернаціоналізованих навчальних програм та впровадження загальноєвропейських академічних ступенів «бакалавр», «магістр», набуття досвіду роботи в інтернаціональних міждисциплінарних групах, становлення полікультурного та мультилінгвального освітнього середовища та розвитку транскордонного співробітництва між вищими навчальними закладами, створення спільної асоціації університетів на рівні Великого Регіону [381].

На підставі аналізу 9-го Саміту Великого Регіону 2009 року було складено таблицю «Інноваційна транскордонна організація науково-дослідницької діяльності «Університету Великого регіону

(URG)» (див. дод. Ш, табл. Ш.1), що дає змогу окреслити структурні особливості побудови цього проекту, його методологічну основу.

З дод. Ш., табл. Ш.1 стає зрозумілим, що до структурних особливостей побудови цього проекту слід віднести: інноваційність його модульної організаційно-структурної ієрархії та існування великої кількості експериментальних пілотних проектів. Аналіз організаційно-структурної ієрархії «URG» дозволив окреслити методологічну основу побудови цього проекту. Виокремлення спеціальних організаційних одиниць-модулів (управління, академічна мобільність, освіта, дослідження та співпраця) є необхідним підґрунтям, що дозволяє співпрацювати з партнерськими університетами у галузі освіти та наукових досліджень [381].

У 2010 році на 10-му Саміті Великого Регіону було підбито перші підсумки щодо діяльності цього освітнього проекту. Ними стали: створення адміністративної ієрархії університету, до складу якої увійшли такі підрозділи, зокрема експертна комісія (10 комітетів по 7–20 представників), проектна група (20 постійних членів), керівна група (15 представників), комісія з оцінки роботи підрозділів (12 науковців) та президенту; налагодження мережевої роботи між університетами-партнерами; розроблення та введення спільних інтернаціоналізованих навчальних програм; створення загальної бази даних електронної мережі, «віртуальної бібліотеки»; введення системи студентських карток та студентського пільгового квитка на транспорт; розроблення та введення в дію спільного університетського сайта, Інтернет-порталу «URG»; розроблення емблеми та логотипу університету; забезпечення участі в міжнародних науково-практичних конференціях та регіональних освітніх форумах [381].

Результати історико-генетичного та порівняльно-зіставного аналізу наукових джерел щодо перспективних стратегій інтернаціоналізації університетської освіти потребували своєї систематизації.

Стає очевидним, що окремі університети, які беруть участь у проекті «Університет Великого регіону», використовують транскордонну стратегію, яка включає таку організаційну структуру:

1. Modul 1 (управління): університет землі Сар (Німеччина) / університет Льєж (Бельгія) – забезпечення маркетингової діяльності вищого навчального закладу; розроблення Інтернет-порталу університету трьома мовами (англійською, німецькою, французькою); забезпечення координації в роботі ВНЗ;

здійснення контролю за роботою всіх підрозділів університету та об'єктивна оцінка результатів його діяльності;

2. Modul 2 (академічна мобільність): університет Люксембургу / університет Поля Верлана, Мец (Франція) – взаємовизнання та зарахування іспитів; розроблення та введення єдиних інтернаціоналізованих навчальних програм та спільного Додатка до диплома; введення єдиного студентського квитка та пільгового квитка на транспорт; забезпечення доступу до інфраструктури університету (їдальні, бібліотеки тощо);

3. Modul 3 (освіта): університет Поля Верлана, Мец (Франція) / університет землі Сар (Німеччина) – презентація навчальних програм, курсів, розроблених проектною групою ВНЗ; розроблення спільних інтернаціоналізованих навчальних програм і транскордонних курсів; створення віртуальної мережі бібліотек;

4. Modul 4 (дослідження): університет Нансі (Франція) та університет Люксембургу – створення загальної науково-дослідницької мережі перспективних проектів; розроблення транскордонного проекту щодо створення спільних аспірантських та докторських студій.

5. Modul 5 (співпраця): університет Льєж (Бельгія) / університет Поля Верлана, Мец (Франція) – налагодження співпраці з іншими вищими навчальними закладами Європи; інформаційна презентація результатів діяльності цього університету [381].

У цьому контексті класифікація пріоритетних стратегій інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах здійснювалась на полікритеріальній основі (відповідно до мов викладання, галузевої спеціалізації та адміністративно-територіальної належності університетів).

3.3. Перспективи використання досвіду Німеччини щодо інтернаціоналізації університетської освіти в сучасній Україні

На етапі входження української вищої освіти до європейського освітнього простору важливим є визначення власного стратегічного шляху розвитку на майбутнє. Приєднання України до Болонського процесу слугує потужним поштовхом до позитивних змін у системі вищої освіти України, зокрема у таких

сферах, як автономія університетів, академічна мобільність студентів, викладачів, інтернаціоналізація системи вищої освіти тощо. Подальші соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, входження її до європейського освітнього простору неможливо без модернізації системи вищої освіти в аспектах її інтернаціоналізації.

У травні 2005 року в Бергені на Конференції міністрів європейських країн Україна приєдналася до Болонського процесу, що є незаперечним фактом міжнародного визнання вітчизняної системи вищої освіти. Як учасниця Болонського процесу, Україна повинна вирішити низку першорядних ключових завдань, що передбачають запровадження до 2010 року стандартів, рекомендацій та основних інструментів Європейського простору вищої освіти (ЄПВО),

Національної рамки кваліфікацій, інноваційної Європейської кредитно-трансферної системи, Додатка до диплома європейського зразка [55].

Основні принципи Болонського процесу щодо узгодження організації систем вищої освіти європейських країн було закладено у Сорбонській декларації, яку підписали міністри Франції, Німеччини, Італії і Великої Британії у травні 1998 року. Вона була сфокусована на:

- покращанні міжнародної прозорості навчальних програм (курсів) і визнанні кваліфікацій шляхом поступового узгодження циклів підготовки (навчання) та наближення до рамки кваліфікацій ЄПВО;
- сприянні мобільності студентів, викладачів та наукових працівників;
- розробленні загальної системи ступенів – першого циклу (ступінь бакалавра) та другого циклу (ступінь магістра) [56].

Отже, Болонська декларація, яка підписана міністрами 29 європейських країн у червні 1999 року, стала основним документом, що використовується для встановлення загальної рамки з модернізації і реформування європейської вищої освіти та стає потужним поштовхом до розвитку інтернаціоналізації вищої освіти.

З часу підписання декларації проведення реформ у вищій освіті називають Болонським процесом. У декларації було визначено такі основні цілі з розвитку ЄПВО, зокрема:

- прийняти систему зрозумілих і порівнянних ступенів;

- запровадити систему вищої освіти, яка ґрунтується на двох циклах;
- розробити та впровадити систему кредитів відповідно до Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС);
- активізувати мобільність студентів, викладачів і науковців;
- сприяти європейській співпраці із забезпечення якості освіти [56].

У травні 2001 року на Конференції міністрів європейських країн у Празі було здійснено оцінку прогресу в розвитку ЄПВО, а також прийнято важливе рішення щодо створення Групи супроводу Болонського процесу (BFUG) з представників країн-учасниць цього процесу та Європейської комісії, визначено стратегії подальшого розвитку Болонського процесу, а саме: сприяння навчанню впродовж життя та підвищення привабливості ЄПВО [63; 71].

На Берлінській конференції міністрів європейських країн, яка відбулася у вересні 2003 року, було визначено пріоритети розвитку ЄПВО на 2005 – 2007 роки. Ними стали:

- на інституційному рівні (забезпечення якості системи вищої освіти);
- на національному і європейському рівнях (початок запровадження двоциклової системи, визнання ступенів і періодів навчання, включаючи отримання студентами вищих навчальних закладів Додатка до диплома європейського зразка автоматично і безкоштовно для всіх випускників з 2005 року, розроблення рамки кваліфікацій ЄПВО, запровадження в ЄПВО докторського ступеня як третього циклу та сприяння тісному взаємозв'язку між ЄПВО і Європейським науковим простором (ЄНП) тощо) [140].

У Берлінському комюніке міністри зобов'язали Групу супроводу Болонського процесу підготувати детальні звіти щодо прогресу в запровадженні проміжних пріоритетів й організації аналітичного звіту перед наступною конференцією міністрів у 2005 році. У травні 2005 року в Бергені міністрами обговорено проміжні досягнення Болонського процесу,

Групою супроводу підготовлено аналітичний звіт та визначено пріоритети розвитку ЄПВО до 2007 року, що полягають у посиленні соціального виміру й усуненні перешкод для академічної мобільності, запровадженні стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості освіти, впровадження національних рамок

кваліфікацій, присвоєння та визнання спільних ступенів, створення можливостей для гнучких траєкторій навчання, включаючи процедури визнання попереднього навчання.

Конференція міністрів європейських країн у Лондоні, яка відбулася 17 – 18 травня 2007 року, означила напрям у створенні першого правового органу Болонського процесу – Європейського реєстру із забезпечення якості (EQAR) відповідно до стандартів і рекомендацій Європейської асоціації із забезпечення якості (ENQA). На Лондонській конференції було розглянуто досягнення у соціальному і глобальному вимірі Болонського процесу. Міністрами визначено подальші пріоритети розвитку ЄПВО до 2009 року, що полягають у створенні реєстру національних агенцій із забезпечення якості освіти, стратегії покращання глобального освітнього виміру, розробленні національних планів дій із сприяння соціальному виміру [131].

Отже, завдяки реформам систем вищої освіти у ЄПВО до 2009 року досягнуто більшої сумісності і порівнянності кваліфікацій (ступенів) на національному і міжнародному рівнях. З огляду на це, важливим викликом є розроблення профілів і змісту кваліфікацій. Основні інструменти ЄПВО – Європейська кредитно-трансферна система (ЄКТС-ECTS), Додаток до диплома (ДД-DS), Національні рамки кваліфікацій (НРК-NQF) – стали загальноприйнятими у ЄПВО.

Ретроспективний аналіз нормативно-правової бази вищої освіти України в аспектах її інтеграції до європейського і світового освітнього співтовариства, зокрема Наказу МОН № 612 від 13.07.2007 року «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» [66] та Наказу МОН № 943 від 16.10.2009 року «Про запровадження у вищих навчальних закладах Європейської кредитно-трансферної системи» [55], дозволяє дійти висновку про те, що державна освітня політика України спрямована на активну інтеграцію до ЄПВО, провідним аспектом якої є її інтернаціоналізація.

Теоретичний аналіз «Національних звітів 2004–2005 рр.; 2005–2007 рр.; 2007–2009 рр.» України щодо реалізації основних положень Болонської декларації на Будапештсько-Віденській конференції міністрів, які відповідають за вищу освіту в країнах-учасницях Болонського процесу, що відбулась 11 – 12 березня 2010 року, дозволяє окреслити міру виконання вимог Болонської

декларації Україною та реальне положення вищої школи країни щодо її інтернаціоналізації. Після приєднання України до Болонського процесу в системі вищої освіти зроблено такі кроки з реалізації її положень, зокрема:

- запроваджено Програму дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки на 2004–2005 роки;
- створено Міжвідомчу комісію із запровадження положень Болонського процесу в систему вищої освіти та Національну групу промоутерів Болонського процесу (2006 р.);
- Всеукраїнська студентська рада при Міністерстві освіти і науки України стала кандидатом в члени Національних спілок студентів Європи (2006 р.);
- впроваджено пілотну Європейську кредитно-трансферну систему (ECTS) у вищих навчальних закладах України III–IV рівнів акредитації (2006/2007 н. р.);
- підготовлено «Національний звіт (2005–2007 рр.)» до Лондонської конференції міністрів європейських країн (травень 2007 р.) [370].

Після Конференції міністрів європейських держав у Лондоні в системі вищої освіти України зроблено такі кроки з реалізації основних положень Болонського процесу, а саме:

- затверджено «План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року»;
- підготовлено проект Закону України «Про внесення змін до Закону України “Про вищу освіту”» з урахуванням стандартів і рекомендацій Болонського процесу;
- Україна стала повноправним урядовим членом Європейського реєстру забезпечення якості (EQAR) (квітень 2008 р.);
- Українська асоціація студентського самоврядування стала членом Європейського студентського союзу ESU (European Student’s Union) (грудень 2007 р.);
- створено робочу групу Міністерства освіти і науки України з розроблення національної рамки кваліфікацій системи вищої освіти;
- підготовлено «Національний звіт України (2007–2009 рр.)» для Конференції міністрів європейських країн у Лувені (квітень 2009 р.) [69; 70; 72; 106; 112].

Міністр освіти і науки України (2005 – 2007 рр.) С. М. Ніколаєнко зазначає, що у вищій школі країни відбулися конкретні спроби щодо її інтернаціоналізації, що реалізується у підвищенні рівня внутрішньої та зовнішньої мобільності студентів, а саме:

- спрощено переведения студентів з одного вищого навчального закладу до іншого за рахунок трансферу та накопичення кредитів ECTS;
- проводено двосторонні договори щодо обміну студентами.
- С. М. Ніколаєнко переконаний, що важливим показником міжнародної академічної мобільності є чисельність контингенту іноземних студентів в Україні та українських студентів за кордоном. За статистичними даними Міністерства освіти і науки України, у 2005/2006 навчальному році в Україні здобували вищу освіту 35 000 іноземців і близько 20000 молодих українців, які проходили навчання та стажування за кордоном, що включало частковий курс навчання, повний курс навчання, дослідницьку роботу, стажування, мовні курси тощо. С. М. Ніколаєнко зазначає, що для усунення перешкод мобільності кадрів та сприяння повному використанню програм мобільності у вищій освіті України здійснюються такі кроки, як:
- підвищенню внутрішньої мобільності кадрів сприяють: обмін викладачами між різними вищими навчальними закладами світу, існування можливості суміщення посад викладачами різних вищих навчальних закладів, скасування права ректорів на заборону суміщення посад тощо;
- підвищенню зовнішньої мобільності кадрів сприяють: стажування викладачів українських вищих навчальних закладів у провідних європейських університетах, укладення міжуніверситетських двосторонніх договорів щодо обміну кадрами, створення спільних програм підготовки фахівців з провідними європейськими університетами, виконання спільних наукових програм з провідними університетами Європейського простору вищої освіти, країн-учасниць Болонського процесу [293].

Міністр освіти і науки України зазначає, що з метою посилення привабливості ЄПВО та співробітництва з іншими європейськими країнами та активізації інтернаціоналізації вищої освіти в державі проведено понад 20 регіональних міжнародних конференцій, семінарів, симпозіумів з проблем імплементації Болонського процесу у вищу освіту України, запроваджено навчальні програми провідних

європейських університетів. Крім того, в українських університетах заохочується проведення курсів європейських студій тощо.

С. М. Ніколаєнко зазначає, що поряд з позитивними зрушеннями щодо виконання вимог Болонського процесу невирішеними залишаються такі питання: розроблення принципів, механізмів та процедур запровадження докторського навчання як третього Болонського циклу; працевлаштування випускників першого циклу – бакалаврів; створення системи оцінки якості вищої освіти, яка б відповідала європейським стандартам і нормам; забезпечення мобільності студентів та професорсько-викладацького складу в міжнародному освітньому просторі та розширення практики соціального партнерства вищих навчальних закладів з роботодавцями, громадянами і соціальними об'єднаннями та залучення їх до процесу вироблення і прийняття рішень з проблем вищої освіти [293].

Отже, освітня політика України спрямована на інтеграцію до ЄПВО. Причому незаперечним є факт відсутності національної стратегії щодо її інтернаціоналізації. Тому, період 2010 – 2020 років стане надзвичайно важливим для системи вищої освіти держави у визначенні ключових стратегій інтернаціоналізації університетської освіти та узгодженні національної нормативно-правої бази із стандартами і рекомендаціями ЄПВО.

З огляду на інтенсивність та своєчасність реформування вітчизняної системи вищої освіти вважаємо за доцільне використати досвід німецькомовних країн щодо ІУО та пропонуємо такі прогностичні орієнтири впровадження концепції ІУО у вищій школі України:

- *на наднаціональному рівні* – активізація співпраці з міжнародними освітніми організаціями, ВНЗ Європи та представництвами (посольствами) певних країн на території України;
- *на національному рівні* – підготовка відповідних законодавчих і нормативно-правових актів, необхідних для успішної реалізації університетами України програм академічної мобільності; розроблення загальних стратегій інтернаціоналізації університетів країни відповідно до їх фахового спрямування та активізація академічної мобільності між країнами;
- *на регіональному рівні* – адміністративна підтримка міжнародних проектів окремих університетів і запровадження відповідних стратегій;

- *на інституційному рівні* – розроблення системи мотиваційних заохочень для академічного загалу вищих навчальних закладів, що забезпечить їх активну участь у міжнародних освітніх і наукових програмах, у міжнародних конкурсах на здобуття грантів тощо; проведення спільних наукових і науково-технічних досліджень із зарубіжними лабораторіями і вищими навчальними закладами; розроблення та введення інтернаціоналізованих навчальних програм, сприяння розвитку міжнародної мобільності шляхом активізації міжнародного співробітництва з освітніми установами зарубіжних країн, розроблення та впровадження цільових курсів іноземних мов для професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, адміністрації університету з метою формування їх мультилінгвальних компетенцій.

Висновки до розділу 3

1. Окреслено особливості формування системи гарантування якості й акредитації вищих навчальних закладів у Німеччині, зокрема створення національного агентства з акредитації системи вищої освіти, внутрішнє оцінювання якості навчальних програм усередині держави, зовнішнє оцінювання якості системи вищої освіти міжнародними експертами [89].

2. Визначено динаміку формування та становлення системи гарантування якості й акредитації вищих навчальних закладів у німецькомовних країнах. Так, на початковому етапі (80-ті роки XX століття) у вищій освіті панували децентралізаційні процеси, відбувалася зміна традиційної управлінської практики університетів, їх автономізація, що відвертало увагу від якості освітніх послуг. Наступний етап (90-ті роки XX століття – початок XXI століття) відрізнявся збільшенням міжнародної академічної мобільності, що потребувало покращання якості навчального процесу, появою наднаціонального маркетингу університетської освіти та розробленням унікальних механізмів покращання її якості, створенням національних агентств із забезпечення якості вищої освіти тощо [99].

3. Виявлено специфіку транскордонного проекту «Університет Великого регіону» (Люксембург, Бельгія, Франція), що зумовлена

інноваційністю його модульної організаційно-структурної ієрархії та великою кількістю експериментальних пілотних проектів.

4. Систематизація стратегій інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині здійснювалася за трьома критеріями: «мовна та культурна різноманітність», «характер міжнародних зв'язків», «пріоритетний вибір університетів», що дозволило виокремити три групи стратегій інтернаціоналізації університетської освіти в країні.

5. Виявлено можливості використання досвіду інтернаціоналізації університетської освіти Німеччини в Україні:

- *на наднаціональному рівні* – активізація співпраці з міжнародними освітніми організаціями, представництвами певних країн на території України;
- *на національному рівні* – підготовка відповідних законодавчих і нормативно-правових актів, необхідних для успішної реалізації університетами України програм академічної мобільності; розроблення загальних стратегій інтернаціоналізації університетів країни відповідно до їх фахового спрямування та активізація академічної мобільності між країнами;
- *на регіональному рівні* – адміністративна підтримка міжнародних проектів окремих університетів і запровадження відповідних стратегій;
- *на інституційному рівні* – розроблення системи мотиваційних заохочень для академічного загалу вищих навчальних закладів, що забезпечить їх активну участь у міжнародних освітніх і наукових програмах, у міжнародних конкурсах на здобуття грантів тощо; проведення спільних наукових і науково-технічних досліджень із зарубіжними лабораторіями і вищими навчальними закладами; розроблення та введення інтернаціоналізованих навчальних програм; сприяння розвитку міжнародної мобільності шляхом активізації міжнародного співробітництва з освітніми установами зарубіжних країн, розроблення та впровадження цільових курсів іноземних мов для професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, адміністрації університету з метою формування їх мультилінгвальних компетенцій.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів цілісного порівняльного аналізу процесу інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині дає підстави для таких висновків:

1. У процесі розроблення понятєво-термінологічного апарату дослідження й узагальнення поглядів науковців різних країн на проблему інтернаціоналізації вищої освіти виокремлено три етапи розвитку наукової думки щодо визначення сутності цього феномену, зокрема: на *першому* етапі (80-ті роки ХХ ст.) проблеми інтернаціоналізації вищої освіти вивчаються переважно американськими дослідниками, а сам феномен визначається більшістю науковців як інтернаціоналізація змісту освітніх програм й активізація академічної мобільності; на *другому* етапі (90-ті роки ХХ ст.) дефініція інтернаціоналізації вищої освіти набуває глобального виміру; на *третьому* етапі (на початку ХХІ ст.) зростає питома вага досліджень сутності інтернаціоналізації вищої освіти німецькими науковцями, більшість з яких дотримуються думки про те, що інтернаціоналізація вищої освіти є процесом набуття вищим навчальним закладом міжнародної перспективи, інструментом задоволення політичних, культурних, академічних та демографічних потреб сучасного суспільства.

Обґрунтовано положення про інтернаціоналізацію університетської освіти, що є об'єктивним, складним та багатовимірним процесом взаємодії університетів різних країн як суб'єктів інтернаціоналізації з огляду на міжнародні цілі, принципи, норми, що відповідають академічним, культурним, політичним та економічним потребам сучасного суспільства та особистості.

Здійснено цілісну інтерпретацію поняття «академічна мобільність» як найбільш розвиненої форми ІВО, що сприяє інтеграції викладачів і студентів у міжнародну академічну спільноту та забезпечує їм доступ до освітніх здобутків провідних країн світу, сприяє формуванню інтеркультурної компетентності та збільшує шанси на професійну самореалізацію. Висвітлено ціннісні орієнтири академічної мобільності в німецькомовному світогляді (демократичність, справедливість освітньої політики держави, прозорість інформації щодо можливостей здобуття університетської освіти за кордоном).

З’ясовано, що інтернаціоналізація університетської освіти в Німеччині має зовнішній та внутрішній виміри. Сутність її зовнішнього виміру полягає у глобальному поширенні німецькомовної університетської освіти на різних континентах. Внутрішній її вимір спирається на регіональну ідею, що сприяє утвердженню німецької мови як основної мови викладання в університетах країни і слугує гарантом її збереження як фундаменту німецькомовної спільноти.

2. Показано, що серед витоків ІУО в Німеччині слід виокремлювати: однорідність академічного простору Середньовічної Європи, глобальне розповсюдження гумбольдтіанської моделі університетської освіти в XIX ст. та реформування системи вищої освіти Німеччини у другій половині минулого століття.

Встановлено, що провідними детермінантами, які сприяли поширенню ІУО в Німеччині наприкінці XX – на початку XXI століття, стали: проведення національної кампанії з пропаганди власних університетів; інтенсифікація міжнародного співробітництва у галузі вищої освіти; збільшення кількості міжнародних освітніх програм; запровадження інтеркультурного змісту університетської освіти; реформування системи вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу.

Доведено, що стратегічними напрямками інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині стали: інтернаціоналізація університетської освіти у межах гумбольдтіанської моделі університету, інтернаціоналізація університетської освіти у межах Болонського процесу та інтернаціоналізація університетської освіти у межах власних інноваційних проектів. Окреслено стратегічні орієнтири інтернаціоналізації університетської освіти: цільовий; процесуальний; результативний та євровекторний.

Визначено механізми інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині головними серед яких визнано законодавчі ініціативи, активізацію академічної мобільності та модернізацію навчальних програм. Засвідчено, що зміна нормативно-правових норм законодавства німецькомовних країн щодо вдосконалення імміграційної політики стосовно іноземної інтелектуальної еліти, створення національних служб академічних обмінів (DAAD – Німеччина, OeAD – Австрія, MAROW – Швейцарія) та започаткування інтернаціональних стипендій активізувало академічну мобільність студентів і викладачів, у цілому стимулювало поши-

рення інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині.

3. Виокремлено та класифіковано на полікритеріальній основі (за критеріями «мовна та культурна різноманітність», «характер міжнародних зв'язків», «пріоритетний вибір університетів») три групи стратегій інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині:

1) *німецькомовна* (збереження німецької мови як основної мови викладання навчальних дисциплін в університетах, що передбачає розроблення інтернаціоналізованих навчальних програм для іноземних студентів із німецькою мовою викладання та організацію курсів з її опанування); *білінгвальна* (викладання навчальних дисциплін в університетах двома мовами);

мультилінгвальна (застосування у навчальному процесі кількох іноземних мов); *інтеркультурна* (розроблення та впровадження курсів з вивчення культури різних народів, викладання яких здійснюється іноземними мовами);

2) *глобального партнерства* (налагодження співробітництва з партнерськими університетами на різних континентах); стратегія *сусідського партнерства* (встановлення контактів з партнерськими університетами ближнього зарубіжжя); *транскордонна* стратегія (викладання навчальних дисциплін трьома мовами – німецькою, французькою та англійською – іноземними професорами в межах транскордонного проекту «Університет Великого регіону»;

3) *проектно-дослідницька* (розширення спектру міжнародних науково-практичних і наукових конференцій та розроблення інтернаціональних науково-дослідних проектів, що передбачає тісне співробітництво дослідників з університетів німецькомовних країн); *конкурсно-оцінювальна* (організація наукових конкурсів з метою визначення елітних університетів країни, які б у майбутньому були конкурентоспроможними в різних галузях знань); *атракторна* (створення при університетах атракційних навчальних центрів, лабораторій, науково-дослідних та інформаційних центрів, які створюють оптимальні умови для проведення досліджень молодими науковцями-іноземцями, тим самим привертаючи увагу абітурієнтів з далекого зарубіжжя високою якістю університетської освіти в німецькомовних країнах).

4. Запропоновано прогностичні орієнтири використання досвіду інтернаціоналізації університетської освіти Німеччини у процесі модернізації вищої школи в Україні:

- *на наднаціональному рівні* – активізація співпраці з міжнародними освітніми організаціями та іноземними посольствами на території України;
- *на національному рівні* – розроблення загальних стратегій інтернаціоналізації вітчизняних університетів відповідно до їх галузевої специфіки, удосконалення нормативно-правового забезпечення програм академічної мобільності; складання державного реєстру інтернаціоналізованих (міжнародних) навчальних програм, що пропонуються українським вищим навчальним закладам, та створення спеціальної державної акредитаційної комісії, до компетенції якої належала б оцінка якості цих програм;
- *на регіональному рівні* – адміністративна підтримка університетських міжнародних проектів, запровадження стратегій «сумісна справа», «університет – регіон» та «регіон – університет»;
- *на інституційному рівні* – інтенсифікація спільних наукових і науково-технічних досліджень із зарубіжними науково-дослідними інституціями і вищими навчальними закладами; розроблення та впровадження інтернаціоналізованих навчальних програм відповідно до кредитно-модульної системи ECTS, організація студентської служби «Крок назустріч» з метою адаптації іноземних студентів до нового молодіжного середовища; упровадження спеціальної системи кураторства, яка б допомогла студентам і викладачам у практичній реалізації їхніх потреб щодо міжнародної мобільності та організації міжнародних наукових і науково-технічних конференцій, симпозіумів, конгресів, семінарів, круглих столів; сприяння розвитку міжнародної мобільності шляхом активізації міжнародного співробітництва з освітніми установами зарубіжних країн, створення можливостей для студентів здобувати додаткові знання з профілюючих дисциплін;
- організація підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу університету щодо роботи з іноземними студентами з цільовими курсами іноземної мови; підвищення мовної компетентності представників адміністрації та всіх працівників університету, які будуть безпосередньо працювати з іноземними студентами; створення інтеркультурних навчальних гуртків за участі вітчизняних та іноземних студентів;

заохочення вітчизняних студентів до двостороннього «діалогу культур»; організація дозвілля студентів в умовах інтеркультурного спілкування.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині й засвідчує необхідність її подальшого розроблення за такими перспективними напрямками, як вивчення досвіду інтернаціоналізації підготовки майбутніх фахівців за окремими спеціальностями та адаптація особистості у інтернаціоналізованому освітньому просторі.

ДОДАТОК А

Глосарій

Абітурієнт [лат. abituriens (abiturientis) – той, хто збирається піти] – вступник до вищого чи середнього спеціального навчального закладу.

Альма-матер (лат. alma mater) – старовинна студентська назва університету; місце, де хтось виховувався, набув професійних навичок.

Академічна свобода (нім. Akademische Freiheit) – свобода вибору у навчанні, викладанні навчальних дисциплін іноземними мовами тощо.

Акредитація (англ. accreditation) – офіційне визнання уповноваженим наднаціональним, державним чи громадським органом факту відповідності визначеним стандартам якості діяльності вищого навчального закладу та програм підготовки ним фахівців з окремих спеціальностей.

Відтік інтелекту (англ. «brain drain», «brain waste») – виїзд з тієї чи іншої країни осіб, які мають вищу освіту, науковий ступінь, працюють у вищих навчальних закладах держави, займаються науково-дослідницькою роботою до іншої країни на постійне проживання, з метою отримання її громадянства.

Вищий навчальний заклад (англ. higher education establishment) – освітня, освітньо-наукова установа, яка у визначеному порядку відповідно до ліцензії та акредитації реалізує програми вищої освіти і здійснює наукову діяльність.

Гелертерський вчений (нім. Gelehrter) – універсально освічена людина, яка мислить об’єктивними категоріями.

Детермінанта (лат. determinans (determinantis)) – причина, що вивчає виникнення явища.

Дефініція (лат. definitio) – коротке визначення якогось поняття, яке відображає істотні ознаки предмета чи явища; коротке тлумачення слова.

Диференціація [лат. differentia, англ. differentiation – різниця, відмінність] – поділ, розчленування цілого на якісно відмінні частини.

Домінанта [лат. dominans (dominantis) – пануючий] – головний, панівний принцип, ідея, ознака.

Еволюція (лат. evolutio) – процес зміни, розвитку, перетворення когось, чогось.

Екстраполяція [лат. polio – обробляю] – наближене знаходження за рядом даних значень функції інших її значень, що містяться поза цим рядом.

Емігрант [лат. emigrans (emigrantis) – той, хто виселяється] – особа, що добровільно або примусово залишила батьківщину і виїхала в іншу країну на постійне чи тривале проживання.

Еміграція [лат. emigro – виселяюсь, переселяюсь] – переселення з батьківщини в іншу країну на постійне проживання чи на тривалий строк.

Етноцентризм (лат. Ethnozentrismus) – властивість індивіда, соціальних груп і спільнот (як носіїв етнічної самосвідомості) сприймати й оцінювати глобальні життєві явища крізь призму традицій і цінностей власної етнічної спільності, що виступає як певний загальний еталон або оптимум; перевага власного способу життя над іншими.

Іммігрант [лат. immigrans (immigrantis) – той, хто вселяється] – іноземець, який оселився в якійсь країні на постійне проживання.

Імміграція [лат. immigration, immigro – вселяюся] – в'їзд, іноземців у країну на тривале або постійне проживання.

Інтеграція [лат. integratio – поповнення, відновлення] – об'єднання в ціле раніше ізольованих частин.

Іншомовна компетентність (нім. Interkulturelle Kompetenzen) – комплекс знань про особливості мови, культури, традицій того чи іншого народу, що включає вміння вільно висловлювати власні думки, ставити запитання та відповідати на них, коректно ставитися до представників тієї чи іншої країни та поважати їх традиції та звичаї.

Інтернаціоналізація освіти (нім. Internationalisirung, англ. internationalization, internationalisation) – освітній процес, де цілі, функції та організація надання освітніх послуг набирають міжнародного виміру.

Казуїстика [лат. casus – випадок, нім. Kasuistik] – спритність у доведенні хибних або сумнівних положень, хитросплетених у суперечці, крутійство.

Міграція (лат. migration, migro – переселяюсь) – переселення, переміщення.

Мобільний іноземний студент (англ. mobile foreign student) – іноземні абітурієнти, які прибули до Німеччини з метою навчання чи продовження освіти у вищому навчальному закладі цієї країни.

Мультилінгвізм (англ. multilingualism) – 1) здібність індивіда одночасно використовувати декілька іноземних мов; 2) співіснування декількох лінгвістичних об'єднань на певній території.

Навчальний план (англ. curriculum) – програма навчання як список дисциплін, періодів практики і стажування тощо).

Немобільний іноземний студент (англ. non-mobile student) – усі без винятку студенти, які виросли в Німеччині не маючи громадянства країни та ті особи, які отримали початкову освіту або середню освіту в освітніх установах Німеччини, а також студенти, які приїхали на навчання з іншої федеративної землі.

Обмін інтелектами (англ. «brain exchange», «brain circulation») – міграція науковці між вищими навчальними закладами країн задля обміну знаннями й досвідом.

Прерогатива [лат. praerogativa – перевага] – перевага, виключне право, компетенція.

Професор [лат. professor – викладач, учитель] – найвище вчене звання викладачів вищих навчальних закладів і працівників наукових установ, які викладають самостійні курси і керують науково-дослідною роботою.

Стратегія (англ. strategy) – мистецтво керування суспільною, політичною, освітньою боротьбою.

Студент [лат. studens (studentis)] – старанний, той, хто вчиться) – особа, що вчиться у вищому або середньому спеціалізованому навчальному закладі.

Тенденція [лат. tendentia, tendo, нім. Tendenz – прагну, прямую] – напрям розвитку якогось явища, що відзначається переважанням одних моментів над іншими.

Тест ДаФ (нім. Test für Deutsch als Fremdsprache, TestDaF) – мовний тест на знання німецької мови як іноземної, який складають усі бажаючі здобути або продовжити освіту в Німеччині.

Університет (лат. universitas (universitatis), нім. Universität – сукупність) – вищий навчально-науковий заклад, який готує спеціалістів широкого кола спеціальностей у галузі природничих, суспільних і гуманітарних наук і проводить науково-дослідну роботу.

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [6; 7; 314].

ДОДАТОК Б

Інтерпретація поняття «інтернаціоналізація вищої освіти»

Таблиця Б. 1

Інтерпретація поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» науковцями США, Канади, Голландії, Великої Британії

Прізвище, ім'я, по батькові	Назва праці	Рік видання	Дефініція поняття
Й. Тонкін (Y. Tonkin), Дж. Едвардс (J. Edwards)	«Світ у курикулумі: курикулярні стратегії для двадцять першого століття»	1981	збільшення кількості програм, що дають можливість вивчення міжнародних відносин, та наповнення всього змісту освіти матеріалами, що дають розуміння міжнародних перспектив;
К. Клазек (K. Clasek)	«Освітні мости: стратегії інтернаціоналізації вищої освіти»	1992	зусилля викладацького корпусу щодо надання своїм навчальним курсам міжнародного виміру в аспекті їх змісту та методів викладання;
Т. Рахман (T. Rahman), Л. М. Копп (L. M.Kopp)	«Управління міжнародною освітою»	1995	можливість здобуття певної інституційної автономії, управлінська самостійність;
Р. Рудзкі (R. Rudzki)	«Стратегічне управлення процесом інтернаціоналізації – від теорії до практики»	1995	«освітня революція», академічна тенденція до переміщення, що передбачає перетин державного кордону певної країни з метою здобуття освіти, стажування, вивчення іноземної мови тощо;
Х. де Віт (H. de Wit)	«Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти: компаративне вивчення досвіду Австралії, Канади, Європи та США»	1995	багатоаспектний феномен сучасності, що включає міжнародні програми обміну, спільні дослідницькі проекти, спеціально сфокусовані дослідження у ВНЗ іншої країни, знання іноземних мов, розвинута мережа спілкування засобами Інтернету, інтернаціоналізовані навчальні програми;
М. Ван дер Венде (M. Van der Wende)	«Інтернаціоналізація курикулуму у системі вищої освіти Німеччини»	1996	цілеспрямована діяльність департаменту освіту держави та адміністрації ВНЗ, що направлена на покращання якості системи університетської освіти в країні;

Продовження табл. Б. 1

Дж. Найт (J. Knight), Х. де Віт (H.de Wit)	«Інтернаціоналізація вищої освіти в азіатських країнах»	1997	процес інтеграції міжнародного виміру у викладання (навчання), наукові дослідження, соціальні послуги, що здійснює університет;
Б. Еллінгбо (B. Ellingboe)	«Стратегії інтернаціоналізації університетського кампусу: процес, результат та рекомендації»	1998	процес інтеграції, впровадження інтернаціональної перспективи до існуючої системи освіти;
Х. де Віт (H. de Wit), Дж. Найт (J. Knight)	«Якість та інтернаціоналізація вищої освіти: виміри, прояви, механізми»	1999	ефективність, доцільність, своєчасність уведення інтернаціонального компонента у роботу конкретного університету, що є запорукою забезпечення його якості на європейському освітньому просторі;
С. Гроеннінгс (S. Groennings), Д. С. Вілей (D. S. Wiley)	«Вища освіта, інтернаціональна освіта та академічні дисципліни»	2000	економічна складова успішної роботи сучасного університету, що включає отримання прибутку від освітніх послуг ВНЗ, що породила глобальну освітню конкуренцію;
М. Ван дер Венде (M. Van der Wende)	«Інтернаціональні стратегії в англосаксонському регіоні: контекст, прояви, парадигми»	2000	глобалізаційний процес, який має академічні, культурні та політичні мотиви;
К. Бек (K. Back), Д. Девіс (D. Davies), А. Ольсен (A. Olsen)	«Інтернаціоналізація та вища освіта: цілі та перспективи»	2005	процес запровадження інтернаціонального, інтеркультурного, міжнародного виміру у викладання, навчання, перспективні дослідження; фактор конкурентної освітньої боротьби

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [169; 232; 233; 239; 271; 304; 307: 361; 372].

Таблиця Б. 2

Інтерпретація поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» німецькомовними науковцями

Прізвище, ім'я, по батькові	Назва праці	Рік видання	Дефініція поняття
С. Шпоун (S. Spoun)	«Інтернаціоналізація університетів: приклад учіння європейських шкіл управління»	2000	інноваційний стратегічний менеджмент управління системою вищої освіти (на національному рівні) та вищим навчальним закладом (на інституційному рівні);
Б. Кем (B. Kehm)	«Інтернаціоналізація в минулому?»	2000	багатовимірний процес, що є результатом глобалізації освітнього ринку, інструментом здійснення світової освітньої політики міжнародних та наднаціональних організацій, що докорінно змінює освітні стереотипи, реформує систему вищої освіти шляхом уведення міжкультурного аспекту в навчальні програми університетів;
У. Тайхлер (U. Teichler)	«Порівняння вищої освіти: потенціали та ліміти»	2001	будь-яка спроба вищого навчального закладу змінити існуючий устрій у контексті європейської інтеграції;
Б. Вехтер (B. Wächter)	«Зростаюча якість інтернаціоналізації: процес становлення якості інтернаціоналізації»	2002	процес систематичної, цілеспрямованої інтеграції до інтернаціонального простору викладання, навчання та дослідження найвищого ґатунку;
П. Мюсіг-Трапп (P. Müßig-Trapp), К. Шнітцер (K. Schnitzer)	«Інтернаціональна освіта: модель майбутнього»	2004	комплекс процесів, інтегрований ефект дії яких, запланований чи ні, розширює міжнародний вимір того досвіду, який можна отримати у процесі набуття вищої освіти в університеті;

Продовження табл. Б. 2

У. Тайхлер (U. Teichler)	«Зміна підходів до досліджень, кооперація та мобільність у вищій освіті»	2005	багатогранний процес, що включає комплексну перебудову «ідеї університету» відповідно до глобалізаційних вимог сучасності;
Х. Пехар (H. Pechar)	«Інтернаціоналізація австрійської вищої школи: порівняльний огляд»	2007	стратегічна мета кожного вищого навчального закладу, що передбачає економічну, соціальну, академічну та інституційну складові;
У. Шайтерер (U. Scheiterer) , Й. Вітте (J. Witte)	«Моделі та сценарії експорту німецької освіти закордон»	2008	сукупність інтернаціональної діяльності певного вищого навчального закладу; збільшення кількості програм, що дають можливість вивчення міжнародних відносин та наповнення всього змісту освіти матеріалами, що дають розуміння міжнародних перспектив;
П. Ханс (P. Hans)	«Інтернаціоналізація австрійської вищої освіти»	2009	процес формування специфічного образу мислення, який ґрунтується на засвоєнні традицій і цінностей іншої культури та виховує активну соціальну позицію індивіда за збереження власної культурної ідентичності;
У. Штегер (U. Steger)	«Виклики глобалізації: освіта, політика, суспільство»	2009	інструмент міжнаціонального порозуміння, що включає позитивне налаштування академічної громадськості на необхідність усвідомлення та сприйняття інших культур і спільнот, вільне пересування та відповідні зміни імміграційної політики в певній країні

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [299; 337; 351; 352; 382; 391; 395; 403; 405].

Таблиця Б. 3

Інтерпретація поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» науковцями України

Прізвище, ім'я, по батькові	Назва праці	Країна та рік видання	Дефініція поняття
А. Сбруєва	«Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань»	Україна, 2000	багатовимірний процес, що передбачає як зміни у навчальних планах і програмах закладів вищої освіти, так і мобільність студентів, викладачів, адміністрації, начальних програм та інституцій, що здійснюють освіту, спеціально розроблені стратегії пристосування закладів освіти до нових умов глобалізації, розвитку економіки знань та ІКТ;
О. Овчарук	«Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах»	Україна, 2002	процес запровадження інтернаціонального виміру у навчальні програми університету;
О. Локшина	«Моніторинг якості освіти: світовий досвід»	Україна, 2003	засіб покращання якості освіти;
Г. Поберезська	«Тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України»	Україна, 2005	провідна тенденція розвитку системи вищої освіти Європи, що передбачає комплексну інтеграцію (зміст, цілі, пріоритети) ВНЗ відповідно до окреслених ним стратегій розвитку на майбутнє;
О. Матвієнко	«Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз»	Україна, 2005	об'єктивний процес стійкої взаємодії і взаємовпливу національних систем вищої освіти, який відбувається на основі загальних цілей і принципів, що відповідають потребам світового співтовариства і відображають прогресивні тенденції його розвитку;

Продовження табл. Б. 3

Н. Авшенюк	«Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації освітнього простору»	Україна, 2009	будь-яка діяльність системи вищої освіти або окремого ВНЗ, що здійснюється з перетинанням національного кордону і в процесі якої задіяні студенти, викладачі, адміністративний персонал, інституції, освітні системи тощо;
Б. Год	«Німецький університет як суб'єкт інтернаціоналізації: ретроспективний аналіз»	Україна, 2011	глобальне поширення гумбольдтіанської моделі університетської освіти у світі

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [2; 12; 26; 31; 46; 52; 69].

ДОДАТОК В

Таблиця В. 1

Виміри інтернаціоналізації вищої освіти: у дослідженнях німецькомовних та англомовних науковців

Прізвище, ім'я, по батькові німецькомовних дослідників	Прізвище, ім'я, по батькові англомовних дослідників	Виміри інтернаціоналізації вищої освіти
У. Тайхлер (U. Teichler), Б. Кем (B. Kehm), П. Блюментхаль (P. Blumenthal), К. Шнітцер (K. Schnitzer), Х. Шомбург (H. Schomburg), Б. Вехтер (B. Wächter)	Б. Рівза (B. Rivza), О. Брахт (O. Bracht), К. Енгель (C. Engel), К. Янсон (K. Janson, А. Овен (A. Oven), М. Кело (M. Kelo), Дж. Найт (J. Knight)	усі форми міжнародного співробітництва: академічна, інституційна та програмна мобільність;
Л. Бремер (L. Bremer), П. Мюсіг-Трапп (P. Müßig-Trapp)	М. Ван дер Венде (M. Van der Wende), Дж. Местенхаузер (J. Mestenhauser), Б. Еллінгбо (B. Ellingboe), С. Гроеннінгс (S. Groennings), Д. Вілей (D. Wiley), М. Харарі (M. Harari), С. Пікерт (S. Pickert), Б. Турлінгтон (B. Turlington)	інтернаціоналізація змісту навчальних програм; викладання навчальних дисциплін іноземними мовами;
Х. Ян (H. Jahn), Дж. Ольбертц (J. Olbertz), С. Бюргер (S. Bürger), М. Гюнтхер (M. Günther)	К. Хайне (C. Heine), Ф. Майворм (F. Maiworm), Дж. Хьюман (J. Huiman)	реформування університетської освіти, розроблення та введення академічних ступенів «бакалавр», «магістр»;
Ф. Даліхоу (F. Dalichow), С. Шварц (S. Schwarz), У. Тайхлер (U. Teichler), В. Гемліх (V. Gehmlich)		впровадження системи кредитів за типом ECTS;
Х. Еберт (H. Ebert), У. Хентшель (U. Hentschel), Р. Хольткамп (R. Holtkamp), А. Хозайніцаден (A. Hosseinizaden), Р. Команд (R. Kohmann), Ф. Гамбургер (F. Hamburger), Г. Зандер (G. Sander), Х. Фаркас-Тікенс (H. Farkas-Teekens)		зміна імміграційної політики країни, залучення найбільш підготовлених студентів до навчання у ВНЗ країни, задля економічного, демографічного, культурного, соціального збагачення країни;
К. Бадельт (C. Badelt), Х. Вульц (H. Wulz), В. Вегшнайдер (W. Wegschneider)	А. Шмідт (A. Smith), Х. де Віт (H. de Wit)	підвищення якості освіти

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [186; 193; 203; 236; 249; 267; 274; 276; 283; 289; 293; 300; 305; 313; 319; 322; 323; 330; 341;353; 368; 369;377; 380; 389; 403; 406; 410].

ДОДАТОК Г
Інтерпретація поняття «академічна мобільність»

Таблиця Г. 1

Інтерпретація поняття «академічна мобільність» українськими науковцями

Прізвище, ім'я, по батькові	Інтерпретація поняття «академічна мобільність»
В. Кремень (2004)	право студента на свободу вибору місця, форм і засобів навчання з урахуванням його потенційних можливостей і здібностей адаптуватися до систем навчання в різних навчальних центрах, в інших вищих навчальних закладах з метою продовження освіти, отриманих додаткової освіти, захисту кваліфікаційної випускної роботи;
А. Кудін (2006)	чинник модернізації і реалізації системних змін через безпосереднє поширення досвіду;
Л. Сушенцева (2010)	одна із найважливіших сторін інтеграції української освіти до міжнародного освітнього простору, складний і багатогранний процес інтелектуального просування, обміну науковим і культурним потенціалом, ресурсами, технологіями навчання тощо;
І. Козієвська (2010)	перетин кордону фізичною особою з метою здобуття знань і компетенцій протягом перебування певного періоду у ВНЗ країни, в якій ця особа не проживає і не має статусу громадянина, з обов'язковим поверненням після завершення вищезазначеного періоду до рідної країни;
О. Вауліна, А. Умєрова (2010)	подолання національної наукової замкненості й отримання загальноєвропейської або інтернаціональної перспективи для вітчизняної вищої освіти та досліджень
Г.І. Калінічева (2010)	переміщення освітніх технологій, навчально-методичних матеріалів і навіть технологічного продукту, створеного в освітніх установах певної країни;

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [5; 9; 13; 28; 53; 62].

Таблиця Г. 2

Інтерпретація поняття «академічна мобільність» німецькомовними дослідниками (2005–2009 рр.)

Прізвище, ім'я, по батькові дослідника / країна	Тематика наукового пошуку	Назва публікації	Інтерпретація поняття «академічна мобільність»
Б. Алесі (B. Alesi) / Німеччина (2005)	Міжнародні програми академічного обміну	«Мобільність і співпраця як інструменти європейської політики в галузі освіти»	якісна детермінанта європейського освітнього простору, що передбачає обмін студентами між вищими навчальними закладами та між державами;
К. Мюресан (C. Muresan) / Румунія (2005)	Міжнародні програми ЄС: освітні перспективи	«Міжнародне дослідження питання транснаціональної мобільності в академічних ступенях «бакалавр» і «магістр»	поштовх до виховання якісно нових трудових резервів кожної країни, які в майбутньому були б конкурентоспроможними як на світовому, так і на національному ринку праці – економічна складова;
К. Енгель (C. Engel) / Німеччина (2006)	Програми Erasmus: міжнародні перспективи	«Професійні співвідношення мобільності у програмі «Erasmus»	найбільш ефективний шлях розвитку освіти, що направлений на його ефективну трансформацію та на індивідуальне вдосконалення особистості;
Б. Кем (B. Kehm) / Німеччина (2006)	Інтернаціоналізація університетської освіти в Європі, стратегії та перспективи	«Інтернаціоналізація і глобалізація системи вищої освіти в Німеччині у контексті Болонського процесу»	простір соціальних, економічних, культурних, політичних взаємовідносин і взаємозв'язків, що ґрунтуються на реалізації внутрішньої потреби інтелектуального потенціалу руху у виробничу сферу;

Продовження табл. Г. 2

Р. Шмідт (R. Schmidt) / Німеччина (2007)	Інтерна-ціоналізація університетської освіти в Європі: партнерські програми ВНЗ	«Європейська рівновага програми «Erasmus» з позиції підтримки наукових досліджень»	привід для подолання національної замкненості та інтеграція до загальноєвропейського єднання;
Х. Шомбург (H. Schomburg / Німеччина (2009)	Інтерна-ціоналізація системи вищої освіти в Європі	«Міжнародна мобільність випускників європейських університетів»	якісна складова функціонування європейського освітнього простору;
Р. Вагнер (P. Wagner) / Німеччина (2009)	Академічна мобільність у світі: еволюція чисельності студентів у ВНЗ Німеччини	«Програма «Socrates» – досвід перших п'яти років»	унікальна можливість доступу до якісних освітніх програм, курсів та дослідних проектів;
В. Вольльф (V. Wollf) / Німеччина (2010)	Перспективи освітньої галузі Австрії та Німеччини	«Навчання і учіння в Німеччині – емоції та реальність: навчання новітніми інформаційними засобами»	лінгвістичне навчання, мовне вдосконалення, якісно новий рівень володіння студентами та викладачами іноземною мовою, що виховує «сучасного громадянина світу»

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [162; 243; 301; 334; 377; 378].

ДОДАТОК Д
Інтерпретація поняття «інтернаціоналізація навчальних програм»

Таблиця Д. 1

Інтерпретація поняття «інтернаціоналізація навчальних програм» науковцями США, Канади та Німеччини

Науковці Німеччини	Інтерпретація поняття	Учені США та Канади	Інтерпретація поняття
У. Тайхлер (U. Teichler) (2001)	запровадження міжнародного виміру в навчальні програми університетів шляхом удосконалення певних тематичних модулів курсу	Дж. Мейсон (J. Mason) (1997)	комплекс дій, що включає розробку та зміни існуючих навчальних програм, що спрямовані на введення міжнародного аспекту у зміст більшості навчальних дисциплін;
К. Хан (K. Hahn) (2001)	зусилля викладацького корпусу щодо надання навчальним курсам міжнародного виміру в аспекті їх змісту та методів викладання;	Б. Нільссон (B. Nilsson) (2000)	модернізація процесу навчання, освітні зміни, що спрямовані на зміцнення та збереження існуючої якості системи вищої освіти, її ефективності;
К. Шнітцер (K Schnitzer) (2001)	впровадження кардинально нових навчальних програм, що передбачають вивчення іноземних мов та спрямовані на підготовку сучасного висококваліфікованого фахівця, громадянина світу, здатного витримати конкуренцію та складати конкуренцію на європейському ринку праці ;	Д. Стенлі (D. Stanley) (1997)	створення універсального, взаємопов'язаного комплексу знань, що надає студентам міжнародного / інтеркультурного бачення світу, тих необхідних знань і вмінь, що спрямовані на підготовку всебічно розвиненої особистості, професійно, соціально та психологічно підготовленої до життя в інтернаціональному / полікультурному суспільстві;

Продовження табл. Д. 1

Е. Корте (E. Korte) (2001)	впровадження європейського виміру в навчальний процес вищого навчального закладу певної країни	М. Ван дер Венде (M. Van der Wende) (1997)	необхідність істотних змін у навчальних програмах за рахунок уведення «європейського компонента» до змісту існуючих програм

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [275; 326; 340; 380; 407].

ДОДАТОК Е
Інтерпретація поняття «мовна політика»

Таблиця Е. 1

Інтерпретація поняття «мовна політика» українськими та німецькими науковцями

Інтерпретація поняття «мовна політика» українськими науковцями	
С. Єрмоленко, С. Бибик, О. Тодор (2001)	«діяльність суб'єктів етнополітики, що спрямована на вирішення національно-мовних інтересів, гармонізацію національних відносин та зміцнення стабільності політичного суспільства»;
М. Стріха (2009)	«комплекс цілей та принципів, що визначають регулювання мовних практик у різних сферах життя держави й суспільства, а також сукупність правових, адміністративних та господарчих механізмів, через які здійснюється згадане регулювання в межах держави»;
Є. Мацнєва (2010)	«мовна політика» впливає на функціонування й розвиток мов у державі та визначає її суспільно-політичне життя;
Дефініція поняття «мовна політика» німецькими науковцями	
Дж. Галтунг (J. Galtung) (1985)	«відстоювання мовних інтересів держави задля залагодження національних, міжетнічних, расових конфліктів без насилля;
Г. Малетцке (G. Maletzke) (1996)	«на регіональному або інституційному рівні мовна політика – стратегії розвитку університетської освіти певної країни, що спрямована на збереження, поширення та розвиток національної мови окремої держави»
Х. Еберт (H. Ebert), У. Хентшель (U. Hentschel) (2007)	«цілеспрямована політика держави, метою якої є збереження чинного, функціонального розподілу мов або мовних підсистем для введення нових або збереження старих мовних норм»;
У. Аммон (U. Ammon) (2008)	«сукупність ідеологічних настанов, нормативних актів та практичних дій, що спрямовані на регулювання мовних відносин у певній країні»

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [6; 32; 144; 153; 164; 236; 256; 324].

ДОДАТОК Ж
Стратегії інтернаціоналізації вищої освіти у вищих навчальних закладах Німеччини

Таблиця Ж. 1

Типи стратегій інтернаціоналізації вищої освіти в Німеччині

Типи ІВО	Назва стратегії ІВО	Змістове наповнення стратегії ІВО	Складові стратегій ІВО в німецькомовних країнах
Тип *A*	Традиційна стратегія (нім. Traditionelle Strategie) ІВО	цілковите заперечення будь-яких змін та нововведень, глибоке переконання в тому, що усі здобутки системи вищої освіти країни є вагомими, результативність яких перевірено роками та не потребує жодних змін, при цьому світові процеси глобалізації, інтернаціоналізації та європеїзації повністю ігноруються;	–
Тип *B*	Казуїстична стратегія (нім. Kasuistische Strategie) ІВО	усвідомлення необхідності змін та поетапна модернізація освітньої діяльності в контексті інтернаціоналізації вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу;	*нормативно-процесуальний аспект* (зміни нормативно-правового законодавства країни щодо академічного загалу світу та активізація академічної мобільності в державі);
			змістовний аспект (інтернаціоналізація навчальних програм в університетах країни, європеїзація змісту освіти);
Тип *C*	Стратегічна стратегія (нім. Strategische Strategie) ІВО	усвідомлення необхідності змін та розуміння того, що завдяки ефективній ІВО підвищиться якість навчання, зросте репутація університету у світі та	*мовний аспект* (викладання навчальних дисциплін переважно німецькою мовою, що становить фундамент університетського навчання в німецькомовних країнах);

Продовження табл. Ж. 1

		у майбутньому вищий навчальний заклад стане провідним, що забезпечить йому успіх у міжнародній конкурентній боротьбі	*якісний* (збереження та посилення якості вищої освіти в університетах країни);
			інноваційний (створення транскордонного освітнього альянсу як засобу посилення науково-дослідної діяльності в державі)

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [92].

ДОДАТОК З
Імміграційна політика Німеччини

Таблиця З. 1

Законодавча база імміграційної політики Німеччини: хронологія змін

Рік	Назва закону	Зміст
1913 р.	Закон «Про громадянство в Німеччині»	відповідно до ст. 3 – 16 Закону, німецьке громадянство надавалося: по народженню, по легітимації, по усиновленню, у випадку прийому іноземців до громадянства, по заяві;
1949 р.	Конституція ФРН	було розроблено ст. 116., яка регламентувала статус біженців на території Німеччини;
1950 р.	Закон «Про перетинання кордонів Західних земель Німеччини»	відповідно до цього Закону, репатріанти з країн Радянського союзу мали право знаходитися на території ФРН, лише при наявності дозволу на перебування, що видавався на основі рішення Комісії з питань прийому репатріантів;
1953 р.	Закон «Про репатріантів»	у цьому Законі були виокремленні різні категорії біженців, встановлені загальні для всіх федеральних земель правила, що констатували статус репатріанта;
1957 р.	Доповнення до Закону «Про репатріантів»	відповідно до цих змін, репатріантам німецького походження, що до 1945 р. проживали на території Радянського Союзу та відчували національну дискримінацію мали право претендувати на статус «переселенців»;
1982 р.	Закон «Про надання політичного притулку »	цей Закон передбачав захист прав та свобод біженців. Крім цього, були внесені поправки до Закону «Про іноземців» – введення візового режиму для іноземців, що планують перебувати в країні більше ніж три місяці;
1988 р.	«Програма Колля» (інтеграція переселенців)	відповідно до цієї програми було запроваджено обов'язкове національно-культурне збагачення кожної особи;
1990 р.	Закон «Про іноземців»	у цьому Законі окреслені можливості перебування в країні етнічних мігрантів, визначені так звані «безвізові країни», до їх складу належать (Австрія, Швейцарія, Ліхтенштейн, Люксембург);

Продовження табл. 3. 1

1999 р., 2000 р.	Нові Закони «Про громадянство ФРН і права іноземців»	відповідно до цього Закону можливість отримати німецьке громадянство мають діти, які народилися на території країни, батьки яких є іноземцями, дотримуючись деяких спеціальних вимог;
2005 р.	Закон «Про імміграцію »	перший Закон країни про управління та обмеження імміграції. Відповідно до основних положень цього Закону, імміграційні привілеї отримали висококваліфіковані мігранти із країн, що не входять до складу ЄС, особливо країни Східної Європи та Азії. Крім того, іноземні студенти, випускники німецьких ВНЗ отримали можливість протягом року перебувати в країні, шукаючи собі місце роботи. Висококваліфіковані спеціалісти, що працюють в галузі комп'ютерних технологій мають право отримати безтерміновий візу на перебування в Німеччині;
2007 р.	Поправки до Закону «Про іноземців »	у цьому Законі було додано доповнення до критеріїв, щодо набуття громадянства, що забезпечило міграцію в Німеччину лише високоосвічених осіб. Так, однією з головних передумов отримання громадянства є володіння усною та письмовою німецькою мовою в обсягах, які відповідають рівня В1 згідно європейського мовного сертифікату

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [132; 135; 258; 269; 272; 310; 312; 342; 352; 401].

ДОДАТОК К
Чисельність іноземних студентах у вишах німецькомовних країн

Таблиця К. 1

Чисельність іноземних студентів у вищих навчальних закладах Німеччини (1996 – 2010 рр.) (тис. осіб)

Країна	Зимовий семестр			
	1996/97	2000/01	2005/06	2009/10
Країни ЄС	42.211	43.418	44.041	44.017
Бельгія	951	923	949	971
Данія	646	649	674	640
Фінляндія	1.058	998	1.022	929
Франція	5.894	6.246	6.356	6.245
Австрія	7.945	7.516	7.451	7.254
Ірландія	568	536	518	506
Італія	5.784	6.771	6.879	7.074
Люксембург	1.197	1.605	1.782	1.951
Нідерланди	2.233	1.770	1.726	1.755
Греція	6.187	6.127	6.422	6.389
Португалія	1.303	1.527	1.612	1.667
Швеція	1.000	881	816	817
Іспанія	4.578	5.588	5.665	5.773
Великобританія	2.867	2.281	2.139	2.082
Країни нові члени ЄС	9.744	17.477	20.435	23.186
Чехія	912	1.640	1.984	2.243
Естонія	191	436	582	617
Кіпр	204	180	186	197
Латвія	218	600	749	839
Литва	311	959	1.214	1.465
Швейцарія	1.846	2.779	2.914	3.129
Мальта	30	53	54	53
Польща	5.271	9.328	10.936	12.601
Словенія	387	510	547	561
Словаків	374	992	1.269	1.481
Угорщина	1.724	1.763	1.762	1.766
Країни, що не є членами ЄС	24.288	30.887	34.222	37.460
Болгарія	1.434	5.015	7.321	9.897
Румунія	998	2.232	2.860	3.449
Туреччина	21.856	23.640	24.041	24.114
Інші країни	16.449	25.558	28.743	31.596
Албанія	84	407	453	491
Босня-Герцеговина	922	1.889	2.015	2.206
Македонія	227	523	617	660
Молдова	62	297	393	464
Норвегія	1.008	906	851	821
Україна	1.145	3.688	4.917	6.071
Всього	96.692	117.340	127.411	136.259

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [231; 269;310; 401].

Таблиця К .2

Кількість мобільних іноземних студентів у вищих навчальних закладах німецькомовних країн (2009 р.)

Загальна кількість мобільних іноземних студентів з країн ЄС	Провідні країни, експортери студентських контингентів до Європи	Кількість мобільних іноземних студентів, що обрали ВНЗ Німеччини для навчання
19.374 тис. осіб	Китай	11.9 %
10.284 тис. осіб	Польща	6.3 %
9.499 тис. осіб	*Австрія*	*5.8 %*
6.159 тис. осіб	*Швейцарія*	*3.8 %*
5.728 тис. осіб	Туреччина	3.5 %
5.495 тис. осіб	Франція	3.4 %
4.975 тис. осіб	Україна	3 %
4.709 тис. осіб	*Люксембург*	*2.9 %*
4.231 тис. осіб	Болгарія	2.6 %
4.179 тис. осіб	Іспанія	2.6 %
3.899 тис. осіб	Південна Корея	2.4 %
3.827 тис. осіб	Італія	2.3 %
3.292 тис. осіб	Греція	2 %
3.024 тис. осіб	*Ліхтенштейн*	*1.9 %*
2.920 тис. осіб	Індія	1.8 %
2.810 тис. осіб	Іран	1.7 %
2.796 тис. осіб	США	1.7 %
2.669 тис. осіб	Угорщина	1.6 %
2.490 тис. осіб	Грузія	1.5 %

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [201; 312; 323; 317; 401].

Таблиця К. 3

Чисельність німецьких студентів, які навчаються за кордоном, 1992 – 2010 рр.

Країна експортер	Навчальні роки						
	1992 рр.	1996 рр.	2000 рр.	2004 рр.	2008 рр.	2009 рр.	2010 рр.
Велика Британія	4.978	5.950	8.608	9.565	10.115	9.770	10.495
США	7.880	8.500	8.990	9.568	10.128	9.613	9.302
Швейцарія	4.485	4.638	4.607	4.548	5.142	5.444	6.131
Франція	5.563	5.343	5.258	5.679	5.378	5.412	5.792
Австрія	5.567	5.793	6.011	3.226	5.889	4.979	5.486
Нідерланди	200	1.060	1.300	1.399	4.111	4.411	4.400
Швеція	746	790	920	695	3.176	4.194	4.200
Австралія	470	700	700	278	2.033	2.234	2.230
Італія	–	–	222	706	471	569	1.330
Канада	1.483	1.246	1.099	769	764	870	870
Угорщина	1.303	1.347	680	504	770	770	770
Данія	564	503	470	421	520	518	640
Ліхтенштейн	–	504	521	296	524	548	550
Норвегія	356	300	284	340	439	439	443
Бельгія	–	360	343	135	375	371	372
Люксембург	–	–	115	258	237	321	320
Португалія	–	– 210	–	244	296	300	306
Японія	329	370	244	245	255	262	300
Ірландія	–	–	245	154	240	240	289
Фінляндія	180	230	173	180	190	195	292
Ватикан	–	–	244	190	180	194	190
Китай	–	151	90	140	154	133	148
Польща	350	469	128	300	154	133	148
Румунія	–	–	345	62	170	96	124
Туреччина	234	256	260	254	96	102	100
Всього	35.054	38.464	41.507	44.974	51.743	52.198	55.250
Загальна чисельність німецьких студентів за кордоном	36.800	40.000	40.200	46.200	52.200	52.800	55.900

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [220; 312; 401].

ДОДАТОК Л
Стипендійні проекти Німецької служби академічних обмінів (DAAD)

Міжнародні освітні проекти Німеччини

– *Міжнародна стипендія від парламенту Німеччини (Internationales Parlaments-Stipendium des Deutschen Bundestages, IPS)* – Німецький Бундестаг спільно з Вільним Берлінським університетом, Гумбольдт-Університетом м. Берлін та Технічним університетом Берліна запрошує в рамках Міжнародної Парламентської стипендії (МПС/IPS) на п’ять місяців до Берліна; міжнародна парламентська стипендія надається висококваліфікованим і політично зацікавленим молодим людям, які прагнуть активно та відповідально працювати над створенням демократичного майбутнього своєї країни, метою стипендії є надання можливості сучасному студентству дізнатися про принципи європейського парламентаризму та процес ухвалення рішень у німецькому Бундестазі; програма складається із навчальних семінарів та практичних заходів; під час яких стипендіати знайомляться з німецькою парламентською системою та з процесами прийняття політичних рішень, отримують практичний досвід у сфері парламентської діяльності;

– *Спільна освітня ініціатива Інституту відкритого суспільства та німецької освітньої програми (DAAD)* – з метою поліпшення рівня викладання та дослідницької діяльності у гуманітарних та суспільних науках цих регіонів оголосила конкурс на здобуття стипендій для студентів-магістрів та молодих викладачів із балканських та пострадянських країн;

– *Стипендійний фонд «Пам'ять відповідальність та майбутнє: колективні дослідження європейської культурної пам’яті» (Geschichtswerkstatt Europa)* – з метою інтернаціонального діалогу молодих європейців на тему національної спорідненості та відмінності, регіональної і місцевої пам'яті про досвід насилля XX-го століття у 2009 році створена програма «Шари Європи», що підтримує міжнародні освітні проекти присвячені пам’яті культурних здобутків Європи;

– *Бременська Міжнародна школа суспільних наук: докторські та постдокторські стипендії (Bremen International Graduate School of Social Sciences)* – Бременська Міжнародна школа суспільних наук

пропонує 20-ть докторантських та 6-8 постдокторських стипендій для проведення дослідження в галузі суспільних наук; докторантські стипендії пропонуються молодим перспективним дослідникам, що мають магістерський ступінь із суспільних наук (політологія, соціологія, психологія, право, економіка) та мають намір писати дисертацію в одній з тематичних сфер школи: світова інтеграція, соціальна інтеграція та держава добробуту, інтеграція та розмаїття в новій Європі, формування соціальних ставлень, зміни цінностей та міжкультурна комунікація;

– *Докторські стипендії з німецької-єврейської історії: програма імені Лео Бека (Leo Beck Fellowship Programme)* – з метою дослідження історії та культури німецькомовного єврейства у Центральній Європі та в еміграції стипендіальна програма імені Лео Бека щороку пропонує 12-ть докторантських стипендій, протягом року стипендіати мають право відвідати 2-а семінари під час яких, вони зможуть обговорити актуальні проблеми дослідження з провідними спеціалістами світу у цій сфері;

– *Докторські стипендії від Кельнського університету (у сфері суспільних та економічних наук)* – стипендії надаються у рамках докторської програми «Суспільні лади та життєві можливості у міжнаціональному порівнянні» (Sozialordnungen und Lebenschancen im internationalen Vergleich); SOCLIFE – це міждисциплінарна дослідницько-освітня група, що складається із понад 10-ти професорів Кельнського університету та понад 10-ти експертів з інших університетів світу, науковці прагнуть поєднати індивідуальну (мікрорівень) та суспільно-економічну (макрорівень) перспективи на дослідження дій та ставлень суб'єктів у рамках різних національних типів суспільного порядку;

– *Магістерські програми з медіа в м. Бонн* (*International Media Studies)* – з вересня 2009 р. у Бонні відкрито нову магістерську програму, що зосереджена на проблемах журналістики та економіки ЗМІ в галузі радіо, телебачення та преси, тривалістю упродовж 4-ох семестрів; під час першого і другого семестрів стипендіати цієї програми вивчають сучасні аналітичні підходи до зв'язків між медіа, політикою і суспільством, третій триместр присвячений роботі над конкретним проектом у сфері медіа, а четвертий – написанню магістерської роботи;

– *Стипендії Фундації Герди Генкель для молодих істориків з України* – з метою заохочення молодих науковців на дослідження

історії власної країни, проведення новаторських досліджень та опрацювання архівних матеріалів німецька Фундація Ґерди Генкель (Gerda Henkel Stiftung) пропонує програму для молодих істориків з Росії, України, Молдови та Білорусії;

– *Семестрові стипендії Європейського університету Віадріна (Франкфурт-на-Одері)* – європейський університет Віадріна пропонує стипендії для студентів з південної та східної Європи, зокрема з Білорусії та України, що навчатимуться протягом свого першого семестру в Німеччині в Європейському університеті Віадріна.

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [219; 222; 254; 305; 323; 387].

Таблиця Л. 1

Стипендії (DAAD): детальний опис

Назва програми	Мета програми	Розмір стипендії
Наукові стажування для викладачів ВНЗ та науковців	Іноземні науковці, які працюють у ВНЗ та науково-дослідних інститутах, мають можливість провести дослідження в одному з державних або державно визнаних німецьких ВНЗ або у одній з позауніверситетських науково-дослідних установ;	Щомісячна стипендія становить, залежно від наукового ступеня, 1840 євро для наукових співробітників (викладачів, доцентів) та 1990 євро для професорів
Повторні запрошення для колишніх стипендіатів /DAAD/ /Wiedereinladungen/	Ця програма розрахована лише на тих осіб, які раніше отримували річні стипендії /DAAD/, або стипендії уряду колишньої НДР; метою цієї програми є збереження контактів з колишніми стипендіатами /DAAD/, які щонайменше рік навчалися в Німеччині;	
Наукові стипендії для аспірантів та молодих науковців /Forschungsstipendien/	Для стажування або підвищення наукової кваліфікації пошукачів з усіх спеціальностей віком до 36 років. Метою стипендії є проведення досліджень у одному з німецьких ВНЗ із подальшим захистом кандидатської дисертації у своїй країні (це стосується також аспіранських програм для країн, що розвиваються та країн із перехідною економікою, за моделлю „DAAD-Sandwich“) або у ВНЗ Німеччині (структуровані аспірантські програми у т.зв. „Graduiertenund Promotionskollegs“– навчальні установи для по шукачів, які готують кандидатські дисертації; міжнародні аспірантські програми у т.зв. „Graduate Schools“та дослідні інститути ім. Макса Планка;	DAAD сплачує щомісячно стипендію. Розмір якої залежить від отриманої освіти стипендіатів: 715 євро (для випускників ВНЗ) або 975 євро (для аспірантів), кошти за проїзд та перевезення багажу, а також певну суму на медичну страховку
Стипендії на навчання для випускників ВНЗ з усіх спеціальностей /Studienstipendien/	Стипендії пропонують можливість іноземним випускникам ВНЗ навчатися у німецькому державному або державно визнаному ВНЗ на післядипломному курсі або у магістратурі „Aufbaustudium / Masterprogramm“ та здобути ступінь „Diplom“, „Master“	DAAD сплачує щомісячно стипендію у розмірі 715 євро. Стипендія включає також, як правило, плату за медичне страхування в Німеччині

Продовження табл. Л. 1

Стипендії /DAAD/OSI (DAAD а Фонд відкритого суспільства (раніше Інститут) (OSI), Будапешт, поводять спільну стипендій ну програму для випускників та молодих викладачів ВНЗ з України	Метою програми /DAAD/OSI є покращення становища в сфері викладання та дослідження в рамках гуманітарних та суспільних наук в Україні, а також налагодження контактів між німецькими та українськими вченими, на основі яких можуть самостійно розвиватись подальші міжнародні контакти	Щомісячна стипендія становить, залежно від академічного ступеня, 715 – студентам зі ступенем бакалавра, 975 – випускникам зі ступенем магістр, 1840 – викладачам зі ступенем кандидата наук
Стипендії для написання дипломних робіт для студентів-германістів	Стипендії пропонують студентам германістики можливість перебування в німецькому державному або державно визнаному ВНЗ у рамках короткострокової стипендії для підготовки дипломної роботи, захист якої буде проходити у вищому навчальному закладі на Батьківщині;	DAAD сплачує щомісячно стипендію у розмірі 615 євро, кошти за проїзд та перевезення багажу, одноразову допомогу на навчання, допомогу на оренду житла, а також одноразову допомогу на придбання книжок
Стипендії на семестр /Semesterstipendien/	Стипендії пропонують можливість іноземним студентам в галузі економіки навчатися протягом двох семестрів у державно визнаному німецькому ВНЗ. Стипендії призначені для відвідування лекцій, а не для написання випускних робіт. Обов'язковим є проходження практики на фірмі;	
Міжнародна програма для журналістів	Стипендій на програма пропонує журналістам з України, Білорусії, Росії та Молдови навчатися протягом 3-х місяців у коледжі журналістики при Вільному університеті м. Берлін. Фахівцям пропонують взяти участь у спілкуванні різних культур, вивчити основи журналістики у різних країнах, встановити контакти з німецькими колегами та з представниками інших європейських країн, в теорії та практиці ознайомитися з роллю мас-медіа у розвитку громадянського суспільства;	DAAD сплачує щомісячно стипендію у розмірі 780 євро, а також кошти за проїзд та перевезення багажу; вільний університет організовує стислий навчальний курс та практику в своїх партнерів з Берлінських недійних підприємств

Продовження табл. Л. 1

Міжнародна програма для юристів(вступ до німецького правознавства з орієнтацією на практику)	Для студентів, які на початку програми будуть навчатися на 3 – 4 курсі за фахом германістика/німецька мова як іноземна в українському ВНЗ, віком до 32-х років. Стипендії пропонують можливість іноземним студентам зі спеціальностями германістика, німецька філологія та перекладознавство навчатися протягом одного семестру у державному або державно визнаному німецькому вищому навчальному закладі;	Розмір стипендії складає у Тюбінгенській частині двічі по 615 євро. DAAD сплачує в цей час кошти за курси в університеті м. Тюбінген. З січня по червень стипендія складатиме 975 євро. Крім цього виплачується одноразова допомога для навчання та дослідження у розмірі 260 євро та різні для кожної країни витрати на транспортні потреби;
Програма університету Віадріна	Європейський університет Віадріна (м. Франкфурт-на-Одері) щороку пропонує стипендії для студентів останніх курсів в гулузі юридичних, економічних та культурологічних наук;	DAAD сплачує щомісячно стипендію у розмірі 715 євро. Стипендія включає також, як правило, плату за медичне страхування в Німеччині;
Річні стипендії ERP для студентів-економістів	Стипендії пропонують можливість іноземним студентам в галузі економіки навчатися протягом двох семестрів у державно визнаному німецькому ВНЗ. Стипендії призначені для відвідування лекцій, а не для написання випускних робіт. Обов'язковим є проходження практики на фірмі;	DAAD сплачує щомісячно стипендію у розмірі 615 євро. На початку стипендії надається одноразова допомога на навчання у розмірі 460 євро для екскурсій за фахом, відвідання конгресів та придбання навчальних матеріалів;
Магістерська програма DAAD/Siemens (для молодих інженерів з Центральної та Східної Європи)	Стипендії пропонують можливість студентам інженерних спеціальностей навчатися на магістерському курсі (Masterstudiengang) у німецькому ВНЗ та отримати диплом магістра (Master);	DAAD сплачує щомісячно стипендію у розмірі 715 євро кошти за проїзд та перевезення багажу, одноразову допомогу на навчання, допомогу на оренду житла, а також одноразову допомогу на придбання книжок;

Продовження табл. Л. 1

Стипендії DAAD/SAP для випускників ВНЗ у галузі системного програмування в Інституту системного програмування ім. Хассо Платтнера (м.Потсдам)	Стипендії пропонують можливість випускникам ВНЗ зі спеціальностями «системне програмування» та «Інформатика» навчатися в магістратурі Інституту ім. Хассо Платтнера (при університеті м. Потсдам) протягом 24 місяців з отриманням німецького диплому магістра (тип I) або р рамках аспірантури провести дослідження в Інституту ім. Хассо Платтнера (тип II);	Стипендія сплачується спільно з боку DAAD та SAP. Щомісячна сума складає 715 євро (тип I) та 975 євро (тип II) та кошти на проїзд та перевезення багажу
Стипендії для відвідання літніх курсів у німецьких ВНЗ для студентів (після першого курсу) /Hochschul-sommerkursstipendien	Стипендії на літній курси пропонуються для відвідання мовних та країнознавчих курсів, які пропонуються німецькими ВНЗ;	DAAD сплачує, як правило, часткові стипендії, які не завжди покривають всі витрати, а також сплачує певну суму на проїзд
Групові поїздки студентів до Німеччини /Studienreisen / під керівництвом викладача вищого навчального закладу /Studienpraktika/	Метою програми є сприяння поглибленню знань за фахом за допомогою відповідних візитів, екскурсій та інформаційних бесід /Studienreisen/, а також проведенню практики за спеціальністю (курси, блокові семінари) на запрошення вищого навчального закладу, який також несе відповідальність за організацію практики у відповідному університеті, на підприємстві або у громадській організації /Studienpraktika/. Крім того, студентам пропонується ознайомлення з економічним, політичним та культурним життям Німеччини та відвідування зустрічей з німецькими студентами та провідними науковцями країни для встановлення та підтримки контактів між німецьким та іноземним вищими школами;	DAAD забезпечує медичне страхування, страхування від нещасних випадків та страхування від випадкових пошкоджень чужого майна для всієї групи.
Стипендійна програма Леонарда Ейлера (Leonard-Euler-Stipendienprogramm)	Підтримка молодих науковців в українських закладах вищої освіти та посилення партнерських контактів з німецькими ВНЗ, проведення спільних наукових проектів;	Стипендія надається „sur place“, тобто в Україні, протягом дев’яти місяців і становить 80 євро на місяць

Продовження табл. Л. 1

Стипендії Гельмгольц-DAAD (для 27-ми аспірантів та 12-ти молодих вчених)	Спеціальна програма, яка була організована спілкою ім. Гельмгольца (найбільша дослідна організація Німеччини) спільно з DAAD та орієнтована на висококваліфікованих іноземних аспірантів та молодих вчених з науковим ступенем для проведення досліджень в галузі охорони довкілля, охорони здоров'я, ключових технологій, структури матерії, транспорту та космічного простору;	DAAD сплачує щомісячно стипендію. Розмір якої залежить від отриманої освіти стипендіатів: 715 євро (для випускників ВНЗ) або 975 євро (для аспірантів), кошти за проїзд та перевезення багажу, а також певну суму на медичну страховку
Спеціальна програма «Стипендії DAAD-Ляйбніц для аспірантів та молодих науковців з науковим ступенем»	Стипендії пропонують можливість іноземним молодим науковцям провести дослідження або підвищити кваліфікацію у одному з Інститутів ім. Ляйбніца	

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [221; 305; 386].

ДОДАТОК М

Таблиця М. 1

Провідні освітні фундації Німеччини

Назва фундації та її електронна адреса	Про освітню фундацію	Освітній напрям
Фонд імені Конрада Аденауера (Konrad Adenauer Stiftung) http://www.kas.de	політична організація, що має власні навчальні центри по всій Німеччині та понад 200-ті освітньо-політичних проектів (у галузі журналістики, історії, науки) у 120-ти країнах світу	до основних напрямів роботи фундації належать: політична обізнаність, виховання молоді в дусі миру, свободи і справедливості, зміцнення демократії, сприяння європейській інтеграції та укріплення трансатлантичних відносин, розвиток співробітництва між ВНЗ світу;
Фонд імені Альфреда Тепфера (Alfred Toepfer Stiftung) http://www.toepfer-fvs.de/ http://Natur@toepfer.fvs	некомерційна організація, зі штаб-квартирою у Гамбурзі	фундація працює за такими напрямами: – «інвестиція в розвиток особистості» /“in Menschen investieren“/, що заснована на переконанні, щодо важливості індивідуального внеску кожної окремої людини для розвитку суспільства; – «Сучасні проблеми» /“Gegenwarts fragen“/, що є експериментальною частиною проекту та передбачає розробку (теоретичне та практичне) опрацювання, знаходження відповідей та прийняття конкретних рішень щодо актуальних проблем сучасного світу (до 2010 р. провідною тематикою фонду була ініціатива «Діалог про цінності» /“WerteDialog“/); – «Суспільні інновації», /“Gesellschaftliche Innovation“/ – освітні проекти для заохочення і стимулювання молоді приймати участь у соціальному житті суспільства, бути відповідальними за своє майбутнє, нормативно-правова обізнаність щодо власних прав і обов’язків як громадянина країни та всього світу;

		– «Надбання Гамбурга» /„Hamburger Momente“/ –міжнародні освітні проекти, що покликані нести освітньо-інформативну функцію про історію, традиції, культурну спадщину цього міста та регіону в цілому;
Фонд імені Гайнріха Бьолля (Heinrich Böll Stiftung) http://www.boell.de/	Фонд імені Генріха Бьолля є німецьким політичним фондом, близьким до Партії «Зелених» («Союз 90/Зелені»).Фонд має самостійний юридичний статус та проводить свою діяльність як в Німеччині, так і за її межами. Його організаційна структура включає 16 земельних фондів в самій Німеччині та 28 закордонних представництв, які ведуть діяльність в 60 країнах світу на 4 континентах. До пріоритетних завдань фонду належать: політична освіта, мета якої – сприяти розвитку демократії, побудові дієвого громадянського суспільства, розширенню участі свідомих громадян в суспільному та політичному житті країни, поглибленню порозуміння між народам. У своїй роботі фонд орієнтується на такі важливі цінності, як екологія, демократія, солідарність та ненасильство, статева рівність або тендерна демократія /„Geschlechterdemokratie“/ (соціальне визволення і рівні права для жінок і чоловіків), опікуються справою забезпечення рівних прав та можливостей для етнічних меншин та політичних, правових та соціальних прав іммігрантів у тій чи іншій	– утвердження ідеї «зелених» /“grüne Ideenagentur“/ в усьому світі (демократичні реформи та соціальні інновації, належна екологічна політика кожної країни, просування ідеї культурного і мистецького простору для всесвітнього загалу: спостереження та критика, сприяння відкритому діалогу між урядом, бізнесом, наукою і суспільством, підтримка молодих, талановитих студентів на Батьківщині та за її кордоном; – створення міжнародної політичної мережі /“internationales Politik-Netzwerk“/ (фонд Гайнриха Бьоля є частиною глобальної мережі «зелених», що сприяє розвитку політичного руху на всіх континентах, інструментами розвитку, якого є активна участь у політичному житті громадянського суспільства шляхом участі у конференціях, симпозіумах, переговорах у контексті проблематики фонду, – укріплення демократії, прав людини та екології в усьому світі (підтримка міжнародних проектів з вирішення глобальних проблем сучасності, сприяння розвитку правової держави і демократичного її устрою, прагнення до ліквідації іноземного панування і насильства у стосунках між країнами, розвиток етнічного та культурного розмаїття у контексті демократичної культури;

Продовження табл. М. 1

	країні світу, пропагандують відмову від насильства і активну політику миру, при цьому керуються словами Гайнріха Бьолля: «Втручання є єдиною можливістю залишитися реалістом»;	
Фонд імені Фрідріха Еберта (Friedrich Ebert Stiftung) http://www.fes.de/	некомерційна, приватна освітня установа, віддана ідеям і основним цінностям соціал-демократії Фрідріха Еберта, першого демократично обраного президента Німеччини; соціал-демократ Фрідріх Еберт, у світлі власного досвіду політичної боротьби, запропонував наступні освітні орієнтири в дусі демократії і плюралізму: можливість отримання освіти усіма громадянами країни, незважаючи на політичні переконання та соціальну позицію в суспільстві, надання державних субсидій талановитим молодим людям на отримання вищої освіти;	Основні напрямки діяльності Фонду є: оновлення соціальної демократії, сприяння політичної єдності суспільства, зміцнення соціальної її згуртованості шляхом економічного і соціального порядку і справедливості в країна, «діалог-порозуміння» між профспілками країни; девізом, за яким працює цей Фонду є фінансова безпека та інтеграція в співтовариство, яке прагне до соціальної мети. Відповідно до цього Фонд пропонує фінансову, юридичну, інформаційну підтримку іноземних студентів, які прагнуть отримати базову освіту, чи навчатися за міжнародними програмами «Бакалавр», «Магістр» чи продовжити навчання в аспірантурі;
Фонд імені Фрідріха Науманна (Friedrich Naumann Stiftung) http://www.fnst-freiheit.org/webcom/show_article.php	у 1958 р. федеральний президент Німеччини, Теодор Хейс / Theodor Heuss/, що був прихильником лібералізму, заснував Фонд, девізом якого, став вислів: «За свободу». Політик вважав, що основою життєздатної демократії є громадянське суспільство.	Основною метою роботи фонду на внутрішній і міжнародній арені є реалізація свободи і відповідальності, саме із цих позицій працівники фонду підтримують ідеологічних партнерів з усього світу в розробці індивідуальних проектів та цікавих рішень. Фонд пропонує наступні міжнародні стипендії: – вивчення міжнародної політики у місті Потсдамі /“Internationale Politik in Potsdam“/ (утвердження демократичної, ринкової економіка на основах лібералізму); – стипендії для талановитої молоді на навчання в універси-

Продовження табл. М. 1

		тетах та аспірантурі Німеччини, на спеціальностях, що пов'язані з вивченням політики, міжнародних відносин, європейської правової системи (фінансова, правова, мораль-на підтримка стипендіатів є провідним завдання політичної освіти як ціннісно-орієнтованого, політичного утворення на принципах лібералізму);
Фонд імені Рози Люксембург (Rosa Luxemburg Stiftung) http://www.rosalux.de/cms/index.php?aktuell	Фонд Рози Люксембург був створений у 1992 р., на засадах соціально-політичного виховання, форумі критичного мислення і політичної альтернативи та науково-дослідній ініціативі прогресивного соціального розвитку, за ініціативи партії демократичного соціалізму. На сьогодні, цей фонд є одним із основних джерел політичної освіти у Федеративній Республіці Німеччині, частиною інтелектуального потоку бази демократичного соціалізму	До основних напрямів роботи фонду належать: організація політичної освіти (поширення знань про соціальні відносини в умовах глобалізації, аналіз сучасного капіталізму), критичне обговорення сучасного демократичного соціалізму; Фонд підтримує молодих інтелектуалів шляхом проведення наукових досліджень та надання аспірантських, докторських стипендій, що дає імпульс для самостійного визнання, соціальної та політичної активності молоді, сприяє підтримці ідеї миру в усьому світі, міжнародного взаєморозуміння, соціальної справедливості та солідарності;
Фонд імені Ганса Бьоклера (Hans Böckler Stiftung) http://www.boeckler.de/	у 1977 року, за рішенням німецьких профспілок було створено фонд Ганса Бьоклера. Фінансування фонду здійснюється із двох джерел: по-перше, він отримує премію від представників наглядових рад, а також отримує фінансові надходження від приватних осіб та установ, які охоче підтримують роботу фонду.	До головних напрямів роботи фонду належать: підготовка дипломатичної еліти суспільства (як чоловіків так і жінок) та представників спостережних рад. Співпраця з представниками науки, бізнесу та управління є основою роботи Фонду. Мережа форумів, робочих груп та консультативних рад, що проходить під патронатом фонду є результатом спільної роботи освітніх установ (здебільше університетів), політичних організацій та приватних бізнесових структур, що полягає в обміні досвідом та реалізації спільних дослідницьких проектів. Фонд надає рівні можливості для отримання вищої

Продовження табл. М. 1

		юридичної освіти для студентів представників усіх країн світу;
Фонд імені Герди Генкель (Gerda Henkel Stiftung) http://www.gerda-henkel-stiftung.de/de	Фонд Герди Хенкель був створений у червні 1976 р., як некомерційна приватна організація, що базується в місті Дюссельдорф. Засновницею фонду була німкеня, пані Ліза Маскель /Lisa Maskell/, яка назвала фонд в пам'ять про свою матір, Герду Шенкель.	Єдиною метою фонду є сприяння розвитку науки, шляхом детального аналізу певних наукових робіт в галузі гуманітарних та історичних наук в університетах і дослідницьких інститутах. Фонд Герди Генкель надає стипендії з проблематики історичних дослідження у галузі охорони культурної спадщини того чи іншого регіону та актуальність цього знання на сьогодні для навчання в аспірантурі країни

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [229; 247; 267; 383; 394].

ДОДАТОК Н
Сучасний портрет викладача вищого навчального закладу

Таблиця Н. 1

Портрет викладача вищого навчального закладу для роботи з іноземними студентами

Критерії оцінювання	**Знання /досвід викладача**	**Навички роботи зі студентським колективом**	**Особистісні якості викладача**
Загальні аспекти	викладач з науковим ступенем (кандидат наук, доцент / професор), зі значним досвідом викладання предмету та фундаментальними його знаннями;	адаптованість стилю викладання предмету;	привітність, відкритість, допитливість, прогресивність, ентузіазм;
Мовна майстерність викладача /викладання навчального предмету іноземною мовою	володіння іноземною мовою на рівні В2/ /С1/С2 відповідно до «Загальноприйнятих європейських стандартів володіння іноземними мовами»	повільний темп викладання навчальної дисципліни іноземною мовою, обов'язкове використання наочних засобів навчання у процесі викладання навчального предмету;	використання невербальних засобів комунікації (жести, міміка) у процесі викладання навчальної дисципліни;
Культурна обізнаність	знання специфічних особливостей того чи іншого народу, його історії, знаменних подій, видатних постатей тощо;	компаративний аналіз теоретичних та специфічних особливостей культури того чи іншого народу, їх спільні та відмінні риси;	організація тематичних заходів, присвячених визначним подіям, державним святам тієї країни, у ВНЗ, якої навчаються іноземні студенти, що допоможе їм усвідомити особливості культури того чи іншого народу;
Знання освітніх систем провідних країн ЄС та світу	знання сучасного стану та перспектив розвитку освіти у провідних країнах ЄС та у світі в цілому;		

Продовження табл.Н . 1

Використання сучасних технологій у процесі навчання	використання сучасних (медіа) технологій у процесі навчання;	налаштування студентів на сприйняття навчального матеріалу мультимедійними засобами навчання;	–
Стиль викладання навчальних дисциплін	знання методики викладання предмету, використання різних методів навчання на практичних заняттях та уміння сформувати колектив шляхом організації навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, їх культурних та національних стереотипів;	організація навчальних занять з позиції «проблемного навчання», тобто окреслення актуальної проблеми у тій чи іншій галузі та у процесі дискусії, диспутів, круглих столів, знаходження відповіді на поставлені запитання;	
Професійна компетентність викладача	вміння поєднати вузькоспеціалізовані, теоретичні знання предмету з практичним досвідом його використання у міжнародному контексті;	побудова навчального процесу з позиції його інтернаціональної інтерпретації, консультування з іноземними колегами щодо доцільності удосконалення навчальної програми та необхідності істотних змін;	гнучкість, лояльність, відкритість до змін траєкторії викладання навчальної дисципліни з урахуванням міжнародного прогресивного досвіду;
Особистісні якості викладача	наявність особистісного досвіду навчання, стажування, проходження практики за кордоном	уміння дипломатично вирішувати різноманітні конфліктні ситуації та працювати на активізацію процесу інтернаціоналізації у вищому навчальному закладі	активність, ініціативність, креативність, бажання подорожувати, навчатися, проходити стажування у ВНЗ закордоном

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [249; 252; 253].

ДОДАТОК П
Типологія труднощів іноземних студентів: порівняльна характеристика

Таблиця П. 1

Типологія викликів іноземним студентам відповідно до країни походження: порівняльна характеристика

Типологія труднощів іноземних студентів	Країни, що розвиваються	Промислово розвинені країни	Індуст-ріальні країни	Німецько-мовні країни
комунікація в німецькомовному суспільстві	87%	12%	15%	1%
фінансування освіти	76%	9%	18%	4%
налагодження кон-тактів з німецькими студентами	56%	25%	20%	–
встановлення кон-тактів з викладацько-професорським складом університету	62%	22%	24%	2%
отримання офіційного дозволу на роботу	64%	15%	11%	4%
адаптація до системи освіти в Німеччині	54%	28%	25%	1%
налагодження контактів з громадянами країни	45%	20%	11%	–
заповнення офіційних документів у посольстві країни, отримання візи, регістрація	36%	20%	19%	–

Примітки: 1) індустріальні країни світу /industrial countries/: Південно-Східна Азія (Індонезія, Гонконг, Сінгапур, Тайвань, Південна Корея, Філіппіни), Латинська Америка (Аргентина, Бразилія, Мексика, Малайзія, Таїланд, Індія), країни середземноморські члени ЄЕС (Іспанія, Португалія, Греція), середземноморські країни, що не входять до складу ЄЕС (Єгипет, Ізраїль, Туреччина, колишня Югославія), Кіпр, Туніс та Китай)); 2) країни з перехідною економікою або промислово розвинені країни світу /countries in transition/: США, Великобританія, Японія і країни члени ЄС; 3) країни, що розвиваються /developing countries/: Іран, Ірак, Кувейт, Саудівська Аравія, Венесуела, Катар, Лівія, Об'єднані Арабські Емірати, Алжир, Нігерія, Еквадор, Габон, Парагваї, Колумбії, Перу, Туніс, Йорданія, Шрі-Ланка та інші. (Міжнародний симпозіум, за сприяння ОЕСД (Париж, лютий 1989 р.).

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [21; 228; 231; 317].

ДОДАТОК Р
Німецька мова як механізм інтернаціоналіації університетської освіти в Німеччині

Таблиця Р .1

«Рівні володіння німецькою мовою за вимогами іспиту «ТестДаФ»: порівняльна характеристика зі «Загальноприйнятими європейськими стандартами володіння іноземними мовами»

Рівні володіння іноземною мовою за «Загальноприйнятими європейськими стандартами володіння іноземними мовами»	**Рівень знань німецької мови**				**Кількість академічних годин (UE) (UE = академічний час, 45 хвилин)**	**Відповідність «ТестДаф» та «DSH»**
	Читання	Аудіювання	Письмо	Говоріння		
	Рівні володіння німецькою мовою за вимогами іспиту «ТестДаФ» Рівень 5 (TDN 5)					
C2	загалом і в деталях розуміє складні за змістом і за мовою тексти на університетську тематику, а також наукові тексти універсальної тематики; вміє творчо працювати з текстом, що виражено в імпліцитній формі;	на слух загалом і в деталях розуміє складні за змістом і за вимовою повідомлення на теми, що пов'язані з університетським життям, а також наукові тексти універсальної тематики;	відповідно до норм сучасної німецької мови може продовжувати структуровані письмові тексти, наукової тематики;	вільно висловлюється в повсякденьних ситуаціях, а також у випадках, коли розмова стосується загальнонаукової проблематики (наприклад, у суспільно-політичних дискусіях);	200 UE	DSH 3

Продовження табл. Р. 1

Рівні володіння німецькою мовою за вимогами іспиту «ТестДаФ» Рівень 4 (TDN 4)						
С1	загалом і в деталях розуміє тексти, структура яких орієнтована на стандартні форми мовної поведінки, а також наукові тексти універсальної тематики;	на слух у загальних рисах розуміє основний зміст текстів, структура яких орієнтована на стандартні форми мовної поведінки, на теми, пов'язані з університетським життям, а також наукові тексти універсальної тематики.	відповідно до норм сучасної мови може продовжувати зв'язкові та й досить структуровані письмові тексти побутового характеру (другу), а також у наукової тематики (конспекти, тези); при цьому мовні помилки не впливають на розуміння змісту тексту;	вільно висловлюється у повсякденних ситуаціях, а також у ситуаціях, коли розмова стосується загальнонаукової проблематики; при цьому мовні помилки не повинні впливати на розуміння висловлювання.	320-520 UE	DSH 2
Рівні володіння німецькою мовою за вимогами іспиту «ТестДаФ» Рівень 3 (TDN 3)						
В2	загалом і в ключових деталях розуміє тексти, тематика яких, пов’язана з університетським життям, частково розуміє наукові тексти універсальної тематики.	на слух загалом і в ключових деталях розуміє тексти, тематика, яких пов'язана з університетської життям; фрагментарно розуміє наукові тексти універсальної тематики.	відповідно до норм сучасної німецької мови може продовжувати в цілому зрозумілі, спрощеної структури письмові тексти побутової та наукової тематики, при цьому мовні помилки впливати на розуміння змісту тексту.	висловлюється вільно в повсякденних ситуаціях, хоча має деякі проблеми з розумінням почутого, що ускладнюється із-за мовних помилок.		DSH 1

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [315; 357; 358].

ДОДАТОК С
«Інтернаціоналізовані навчальні програми університетів Німеччини»

Таблиця С. 1

«Інтернаціоналізовані навчальні програми університетів Німеччини зі спеціальностей економіка, правознавство, соціальні та гуманітарні науки для іноземних студентів, першого року навчання»

Назва університету	Назва навчального курсу	Поєднання навчальних дисциплін	Мова викладання	Електронна адреса
Економічні спеціальності				
Університет Гумбольда (м. Берлін)	Основи світової економіки	Економіка, світова економіка	німецька та англійська мови	www.masterprogram.de
Більфельдский університет (м. Більфельд), університет у місті Бонн	Інтернаціональні стратегії управління фінансовою установою	Основи менеджменту, стратегії управління фінансовими установами у провідних країнах світу	німецька та англійська мови	www.univ-paris.1.fr.html
Бранденбурзький університет прикладних наук, Бременський університет прикладних наук	Інноваційний менеджмент та сучасні технології	Основи менеджменту, світовий менеджмент	німецька (25–50%) та англійська мови	www.tim-master.de
Фрайбургський університет (м. Фрайбург), Гьоттінгенський університет (м. Гьоттінген), університет міста Констанц, Магдебурзький університет, Нюртінгенський університет (м. Нюртінген)	Інтернаціональна економіка	Світова економіка, політика та фінанси	німецька (75%) та англійська мови	www.tu-freiberg.de www.wiwi.uni-goettingen.de www.wiwi.uni-konstanz.de www.manec.ovgu.de www.ifmsc.hfwu.de
Фуртвангенський університет (м. Фуртванген)	Інтернаціональний маркетинг	Основи маркетингу, інтернаціональна економіка	німецька та англійська мови	www.hs-furtwangen.de
Університет міста Хайльбронн, Університет прикладних наук міста Колонне (м. Кьольн)	Інтернаціональний бізнес: секрети успіху	Основи бізнесу, міжнародний бізнес	німецька та англійська мови	www.hs-heilbronn.de/mitm www.fo4.fn-koeln.de

Продовження табл. С. 1

Університет прикладних наук у місті Майнц, університет міста Тюбінген	Інтеркультурний менеджмент	Основи менеджменту, інтеркультурний менеджмент	німецька (25-50%) та англійська мови	www.fh-mainz.de www.wiwi.uni-tuebingen.de
Мюнхенський університет прикладних наук	Інтернаціональна фармацевтична економіка	Економіка медичної галузі: регіональні та світові прояви	німецька (25-50%) та англійська мови	www.hm.edu
Марбургський університет (м. Марбург)	Економічні зміни в країнах арабського світу	Світова економіка, регіональна економіка Йорданії, Арабських Еміратів, тощо	німецька та англійська мови	www.uni-marburg.de
Університет прикладних наук міста Берлін, університет прикладних наук міста Есслінген, Фленсбургський університет	Інтернаціональний індустріальний (промисловий) менеджмент	Світова практика менеджменту на промислових підприємствах, охорона навколишнього середовища	німецька та англійська мови	www.iim.uni-flensburg.de www.graduate-school.de
Правові спеціальності				
Вільний університет Берліну, Дрезденський університет технологій	Міжнародне право	Правова система провідних країн Європи	німецька, англійська французька італійська мови	www.jura.fu-berlin.de www.eimoe.tu-dresden.de
Університет міста Бонн	Теорія держави і права у світовому контексті	Порівняльний аналіз різних правових груп Європи	Німецька (25-50%) та англійська мова	www.merni.de
Університет міста Дюссельдорф	Захист прав інтелектуальної власності в світі	Право інтелектуальної власності в світі	німецька та французькі мови	www.jura.uni-duesseldorf.de
Університет міста Фрайбург	Правова система провідних країн світу	Порівняльний аналіз правових систем в світі	німецька та англійська мови	www/jura.uni-freiburg.de
Університет міста Гіссен	Правова система Німеччини	Аналіз законодавчої бази країни	німецька мова	www.recht.uni-giessen.de
Університет міста Ганновер	Права та свободи дитини у різних країнах світу	Права та свободи дитини у різних країнах світу, «родина-дитина-суспільство»: шляхи взаємодії	німецька, англійська французька італійська мови	www.elpis.eu

Продовження табл. С. 1

Аугсбургський університет, Мюнстерський університет	Адміністративне, фінансове, господарське право в Європі	Компаративний аналіз адміністративного, фінансового та господарського право в Європі	німецька та англійська мови	www.miplc.de www.uni-muenster-mca.de
Гейдельбергський університет	Кримінальне право в світі	Кримінальне право в світі та шляхи боротьби з тероризмом	німецька, англійська французька італійська мови	www.fh-heidelberg.de
Педагогічні та соціальні спеціальності				
Університет міста Фрайбург	Тенденції розвитку системи вищої освіти в університетах Європи	Порівняльна педагогіка, історія педагогіки	німецька (25-50%) та англійська мова	www.globalo-studies.de
Університет міста Марбург	Проблеми збереження мира та запобігання війні	Психологія, релігія	німецька (25-50%) та англійська мова	www.uni-marburg.de
Університет Ляйпціга	Порівняльний аналіз освітніх систем в Європі	Порівняльна педагогіка, історія педагогіки	німецька (25-50%) та англійська мова	www.uni-leipzig.de
Штутгартський університет	Шкільна освіта: до питання її ефективності	Історія педагогіки, аналіз діяльності міжнародних освітніх організацій	німецька (25-50%) та англійська мова	www.uni-stuttgart.de
Університет міста Кассель	«Молодь та виклики сучасного суспільства»: проблема наркоманії, СНІДу	Психологія, фізіологія, соціологія	німецька (25-50%) та англійська мова	www.uni-kassel.de
Берлінський вільний університет (м. Берлін)	«Інтернаціональна освіта: сучасні орієнтири»	Педагогіка, психологія	німецька (25-50%) та англійська мова	www.uni-berlin.de
Єнський університет (м. Єна)	Світова історія: правдивість, об'єктивність, суперечливість подій	Світова історія, історія країн ЄС	німецька мова та англійська мови	www.uni-ena.de
Байреутський університет (м. Байрет)	Сучасні регілійні студії	Історія, релігія / німецька мова	німецька мова	www.uni-bayreut.de

Продовження табл. С. 1

Штутгартський університет (м. Штутгарт)	Філософія культури (німецько-французький аспект)	Філософія мови, світова культура	німецька, французька мова	www.stuttgart.de
	Протестантська теологія	Теологія		
Мюнхенський університет імені Людвіга-Максиміліана (м. Мюнхен)	Психологія першості в освіті та в бізнесі Нейрокогнітивна психологія	Основи психології Когнітивна психологія, медицина	німецька та англійська мови	www.paed.uni-münchen.de / www.psy.uni-münchen.de
Гуманітарні спеціальності				
Регенсбурзький університет (м. Регенсбург)	«Світова література»	Світова література, німецька класична література	німецька мова	
Бранденбурзький технічний університет (м. Коттбус)	«Цивілізація: сучасні виклики»	Всесвітня історія, екологія	німецька мова	www.tu-cottbus.de
Берлінський вільний університет (м. Берлін)	«Міжкультурна освіта: сучасні орієнтири»	Педагогіка, психологія	німецька мова	www.fu-berlin.de
Університет міста Пассау /Мюнхенський університет прикладних наук	«Інтеркультурна комунікація: проблеми та шляхи їх подолання»	Основи комунікації, діалектика	німецька мова	www.uni-passau.de / www.ifis-hm.de
Університет міста Пассау	«Інтеркультурна комунікація –бізнес»	Основи комунікації, психологія, соціологія та конфліктологія	німецька мова	www.uni-passau.de
Фрайбурзький університет (м. Фрайбург)	«Основи європейської лінгвістики»	Європейські мови, основи лінгвістики	німецька (75%) та англійська мови (25%)	www.anglistik.uni-freiburg.de
Університет міста Бонн (м. Бонн)	«Основи романо-германських мов: німецька – італійська мови; німецька-французька мови; німецька-латинська мови»	Основи німецької, італійської, французької, латинської мови	німецька мова (75 %) італійська, французька, латинська мови	www.deutsch-italienische-studien.de/ www.romanistik.uni-bonn.de
Гісенський університет	«Багатомовність Європи: слов'янські, балтійські, угорські мови»	Основи слов'янських, балтійських, угорських мов	німецька мова (75%), польська мови	www.uni-giessen.de

Продовження табл. С. 1

Більфельдський університ (м. Більфельд), Гісенський університет, (м. Гіссен) Гьотінгенський університет (м. Гьотінген), Єнський університет (м. Єна), Лейпцигський університет (м. Ляйпцін) Магдебурзький університет (м. Магдебург)	«Німецька мова як іноземна: інтеркультурні студії» «Німецька мова як іноземна: крізь призму арабського та турецького світу» «Німецька мова: історія створення, модуси її існування та функції»	Основи фонетика, граматика німецької мови	німецька мова (75 %), турецька мова	www.uni-bielefeld.de www.uni-giessen.de www.uni-goettingen.de
Дюссельдорфський університет (м. Дюссельдорф)	ЗМІ у світі: історія та сучасність	Журналістика, публіцистика, інтелектуальна власність в Європі	німецька (75%) та англійська мови (25%)	www.phil-fak.uni-duesseldorf.de
Гамбургський університет (м. Гамбург)	Журналістика, ЗМІ в контексті глобалізації: європейські перспективи		німецька (75%) та англійська мови (25%)	www.journalism.com

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [82; 104; 123; 125; 129; 148; 150; 153;156; 218; 234; 235; 236; 238; 241; 242].

ДОДАТОК Т

Таблиця Т. 1

Елітні університети Німеччини

Назва вищого навчального закладу	Елітні університети Німеччини				
	Рік заснування	**Кількість професорів**	**Кількість факультетів**	**Кількість студентів**	**Кількість нобелівських лауреатів**
Університет ім. Людвіга Максиміліана	1472 р.	700 осіб	18	42 000 тис. чол.	13 осіб
Технічний університет Мюнхена	1868 р.	400 осіб	12	21 000 тис. чол.	12 осіб
Університет Констанца	1966 р.	174 осіб	13	10 000 тис чол.	10 осіб
Університет Фрайбурга	1457 р.	500 осіб	11	20 000 тис. чол.	15 осіб
Університет Карлсрує	1825 р.	277 осіб	11	18 000 тис. чол.	11 осіб
Університет Гейдельберга	1386 р.	380 осіб	13	26 000 тис. чол.	12 осіб
Університет Геттінгена	1737 р.	400 осіб	13	24 000 тис. чол.	10 осіб
Вільний університет Берліна	1946 р.	400 осіб	12	34 000 тис. чол.	12 осіб
Вища технічна школа Ахена	1863 р.	436 осіб	10	30 000 тис. чол.	9 осіб

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [103; 202].

ДОДАТОК У
Інноваційна транскордонна діяльність – «Університет Великого Регіону»

Таблиця У. 1

Інноваційна транскордонна організація науково-дослідницької діяльності: «Університет Великого Регіону» «URG»

«Університет Великого регіону»		
Організаційна структура «URG»	**Транскордонне співробітництво: університети-партнери**	**Спільні завдання ВНЗ**
Modul 1 (управління)	університет землі Сар (Німеччина) / університет Льєж (Бельгія)	забезпечення маркетингової діяльності ВНЗ; розроблення Інтернет-порталу університету трьома мовами (англійською, німецькою, французькою); забезпечення координації в роботі ВНЗ; здійснення контролю за роботою усіх підрозділів ВНЗ та об'єктивна оцінка результатів його діяльності
Modul 2 (академічна мобільність)	університет Люксембурга / університет Поля Верлана, Мец (Франція)	взаємовизнання та зарахування іспитів; розроблення та введення єдиних інтернаціоналізованих навчальних програм та спільного Додатку до диплома; введення єдиного студентського квитка та пільгового квитка на транспорт; забезпечення доступу до інфраструктури ВНЗ (їдальні, бібліотеки тощо)
Modul 3 (освіта)	університет Поля Верлана, Мец (Франція) / університет землі Сар (Німеччина)	презентація навчальних програм, курсів, розроблених проектною групою ВНЗ; розроблення спільних інтернаціоналізованих навчальних програм та транскордонних курсів; створення віртуальної мережі бібліотек
Modul 4 (дослідження)	університет Нансі (Франція) та університет Люксембурга	створення загальної науково-дослідницької мережі перспективних проектів; розроблення транскордонного проекту щодо створення спільних аспірантських та докторських студій;
Modul 5 (співпраця	університет Льєж (Бельгія) / університет Поля Верлана, Мец (Франція)	налагодження співпраці з іншими ВНЗ Європи; інформаційна презентація результатів діяльності цього університет-ту

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [380; 381].

ДОДАТОК Ф
Перспективні стратегії інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині

Таблиця Ф. 1

Приклади перспективних стратегії інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині

Країна	Критерії класифікації стратегій ІУО в Німеччині	Назва перспективної стратегії ІУО	Сутність перспективної стратегії ІУО
Німеччина	«мовна та культурна різноманітність»	*німецькомовна стратегія*	збереження німецької мови як основної мови викладання навчальних дисциплін в університетах, що передбачає розроблення інтернаціоналізованих навчальних програм для іноземних студентів із німецькою мовою викладання та організацію курсів з її опанування);
		білінгвальна стратегія	викладання навчальних дисциплін в університетах двома мовами;
		мультилінгвальна стратегія	застосування у навчальному процесі кількох іноземних мов;
		інтеркультурна стратегія	розроблення та впровадження курсів з вивчення культури різних народів, викладання яких здійснюється іноземними мовами;
	«характер міжнародних зв'язків»	*стратегія глобального партнерства*	налагодження співробітництва з партнерськими університетами на різних континентах);
		стратегія сусідського партнерства	встановлення контактів з партнерськими університетами ближнього зарубіжжя;
		транскордонна стратегія	викладання навчальних дисциплін трьома мовами – німецькою, французькою та англійською – іноземними професорами в межах транскордонного проекту «Університет Великого регіону»;

Продовження табл. Ф. 1

	«пріоритетний вибір університету»	*проектно-дослідницька стратегія*	розширення спектру міжнародних / науково-практичних і наукових конференцій та розроблення інтернаціональних науково-дослідних проектів, що передбачає тісне співробітництво дослідників з університетів німецькомовних країн);
		конкурсно-оцінювальна стратегія	(організація наукових конкурсів з метою визначення елітних університетів німецькомовних країни, які б у майбутньому були конкурентоспроможними в різних галузях знань);
		атракторна стратегія	(створення при університетах атракційних навчальних центрів, лабораторій, науково-дослідних та інформаційних центрів, які створюють оптимальні умови для проведення досліджень молодими науковцями-іноземцями, тим самим привертаючи увагу абітурієнтів з далекого зарубіжжя високою якістю університетської освіти в німецькомовних країнах).

Таблицю складено автором як результат наукового дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX-XX ст.) : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 / Абашкіна Неллі Володимирівна – К., 1998. – 400 с.
2. Авшенюк Н. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору / Н. Авшенюк // Науковий вісник Чернівецького університету : [зб. наук. пр.]. – 2009. – Вип. 468. – С. 3 – 11.
3. Андрущенко В. Академічна мобільність: проблема реалізації в Україні і в світі // В. Андрущенко, В. Молодиченко // Вища освіта України. – 2010. – № 1. – С. 34 – 42.
4. Бацевич Ф. С. Філософія мови: Історія лінгвофілоофських учень : Підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : ВЦ «Академія», 2008. – 240 с.
5. Бибик С. П. Словник іншомовних слів: Тлумачення, словотворення та слововживання: близько 35 000 слів і словосполучень / С. П. Бибик, Г. М. Сюта [С.Я. Єрмоленко (ред.)]. – Х. : Фоліо, 2006. – 623 с.
6. Вакарчук І. О. Структурні варіанти стандартів вищої освіти в контексті Болонського процесу / І. О. Вакарчук // Моделі гармонізації національних і міжнародних стандартів освіти у контексті Болонського процесу. – Л., 2007. – С. 131 – 139.
7. Вауліна О. С. Академічна мобільність як складова Болонського процесу / О. С. Вауліна, А. Е. Умєрова // Вища освіта України. – Додаток 4, том I (19) «Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі». – 2010. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 61 – 66.
8. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : ВФТ «Перун», 2001. – 1440 с.
9. Верхогляд О. Проблеми міжнародної співпраці у сфері вищої освіти: контроль за якістю освіти. Національний і міжнародний аспекти / О. Верхогляд, Ю. Романовська, О. Романовський // Вища школа. – 2010. – № 1. – С. 15 – 23.
10. Відякіна М. М. Трансформація міграційної політики західної Європи в умовах розширення ЄС: дис. … канд. економ. наук : 08.00.02 / Марія Миколаївна Відякіна. – Київ, 2009. – 232 с.
11. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти / В. Вікторов // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 54 – 58.

12. Ганіткевич Я. Автономія і самоврядування університетів: Європа та Україна / Я. Ганіткевич // Проблеми інтеграції науково-освітнього потенціалу в державотворчому процесі. Збірник наукових праць. – Вип. 2. – Тернопіль-Севастополь-Суми, 2004. – С. 67 – 74.

13. Год Б. В. Виховання в епоху європейського Відродження (середина XIV – початок XVII століття) [монографія] / Б. В. Год. – Полтава : АСМІ, 2004. – 464 с.

14. Год Б. В. Німецький університет як суб'єкт інтернаціоналізації: ретроспективний аналіз / Б. В. Год // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2011. – № 2(12). – С.134 – 141.

15. Гонта О. І.. Академічна мобільність як складова європейського протору вищої освіти / О. І. Гонта, І. С. Каленюк // Вища освіта України. – Додаток 4, том І (19) «Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі». – 2010. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 135 – 142.

16. Горський В. Ідея університету: неочевидні очевидці / В. Горський // Часопис «Дух і літера». – 2002. – № 3. – С.4 – 18.

17. Гофрон А. Філософські засади сучасних європейських освітніх концепцій: автореф. дис. … д-ра філос. наук: 09.00.10. Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 47 с.

18. Грицькова Н. В. Професійна мобільність фахівця: сутність та структура / Н. В. Грицькова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка – № 12(199), 2010. – С. 25 – 32.

19. Гоффманн Р. Інтернаціоналізація німецьких вузів / Р. Гоффманн // Deutschland. – 2008. – № 6. – С. 22 – 28.

20. Ельбрехт О. До питання реалізації і перспектив сучасної освіти / О. Ельтбрехт // Освіта і управління. – 2005. – Т.8. – № 2. – С. 24 – 32.

21. Єрмоленко С. Я. Українська мова. Тлумачний словник лінгвістичних термінів / [за ред. С. Я. Єрмоленко] / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бибик, О. Т. Тодор – К : Либідь, 2001. – 786 с.

22. Жовківська Г. А. Реформа закону про громадянство в Німеччині – крок до лібералізації політики щодо іноземців / Г. А. Жовківська // Держава і право. – 2008. – № 46. – С. 112 – 118.

23. Журавьова О. І. Проблеми стандартизації наукових ступенів та вчених знань у сучасній вищій освіті / О. І. Журавьова, М. В. Сідак // «Наука. Релігія. Суспільство», 2008. – № 4. – С 187 – 192.

24. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання . – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

25. Загородній А. Європейська система забезпечення якості вищої освіти / А. Загородній // Вища школа. – 2006. – № 4. – С. 15 – 22.

26. Закон України «Про вищу освіту» № 2984–III, із змінами від 19 січня 2010 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: // www.mon.ua

27. Зубрицька М. Ідея університету: Антологія / М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська [відп. ред. М. Зубрицька]. – Львів: Літопис, 2002. – 304 с.

28. Зубрицька М. Філософський дискурс ідеї університету: в складних лабіринтах пошуку істини / М. Зубрицька // Філософська думка, 2003. – № 3. – С. 40 – 55.

29. Каленюк І. С. Академічна мобільність як складова європейського простору вищої освіти / І. С. Каленюк, О. І. Гонта // Вища освіта України. – Додаток 4, том І (19) «Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі». – 2010. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 135 – 142.

30. Калінічева Г. І. Академічна мобільність як складова європейського простору вищої освіти / Г. І. Калінічева // Вища освіта України. – Додаток 4, том І (19) «Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі». – 2010. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 143 – 154.

31. Калінічева Г. І. Імплементація європейської системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: досвід і перспективи / Г. І. Калінічева // Науковий вісник Чернівецького університету. Збірник наукових праць. – 2009. – № 2. – С. 66 – 70.

32. Кисіль М. В. Оцінка якості вищої освіти / М. В. Кисіль // Вища школа України. – 2005. – № 4(14). – С. 82 – 87.

33. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.

34. Кліщ Г. Особливості упровадження Болонського процесу у вищих навчальних закладах Австрії / Г. Кліщ // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2009. – № 16-17. – С. 126 – 128.

35. Ковнір О. І. Стан та перспективи навчання українською мовою у вищій школі України / О. І. Ковнір // Наукові праці. Держав-

не управління. Політологія. – Том 130. – Випуск 117, 2010. – С. 86 – 89.

36. Козак Н. В. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII — кінець XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2000. – 211 с.

37. Козак Ю. Г. Міжнародна економіка / Ю. Г. Козак, Д. Г. Лук'яненко, Ю. В. Макогон : навч. посіб. – Вид. 2-ге, перероб. та доп. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 672 с.

38. Козієвська О. І. Забезпечення академічної мобільності в Україні: нормативно-правовий аспект / О. І. Козієвська // Вища освіта України. – Додаток 4, том І (19) «Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі». – 2010. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 191 – 201.

39. Кондратьєв Я. Ю. Основи міграціезнавства / Я. Ю. Кондратьєв, Ю. І. Римаренко, В. І. Олефір, Д. Колесов : навч.-метод. посіб. – К. : Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького НАН України, 2000 – 414 с.

40. Костенко І. В. Наукова титулатура: від Болонського університету до Болонського процесу / І. В. Костенко // Часопис університету права, 2008. – № 4. – С. 35 – 41.

41. Костюк Л. Міграція як глобальний виклик Європейському Союзу / Л. Костюк // Україна – Європа – Світ. – 2008. – № 2. – С. 58 – 62.

42. Кремень В. Г. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / М. Ф. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин [за ред. В.Г. Кременя]. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 382 с.

43. Кудін А. Реалізація в Україні принципів і завдань Болонського процесу: забезпечення мобільності громадян з можливістю їх працевлаштування / А. Кудін // Вища школа. – 2006. – № 5-6. – С. 27 – 35.

44. Локшина О. І. Моніторинг якості освіти: світовий досвід / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 108 – 116.

45. Ляхович К. Модель Гумбольдта: университеты – центры эталонного знания (опыт воплощения идеала) / К. Ляхович // Вестник высше школы: Alma mater. – М., 1994. – № 2. – С. 3 – 9.

46. Марга А. Взаємодія між університетами у Центральній та Південно-Східній Європі / А. Марга // Вища школа. – 2003. – № 2-3. – С. 91 – 96.

47. Масенко Л. Мова і суспільство. Постколоніальний вимір / Л. Масенко – К. : Видавничий дім «КМ Академія», 2004. – 162 с.

48. Матвієнко О. В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз: дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Матвієнко Ольга Василівна. – К., 2005. – 494 с.

49. Махиня Н. В. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина XX – початок XXI ст.) : автор. … дис. 13.00.01. / Н. В. Махиня. – Кіровоград : КДПУ ім. Володимира Винниченка, 2009. – 20 с.

50. Мацнєва Є А. Мовне регулювання у поліетнічному суспільстві / Є. А. Мацнєва // «Наука. Релігія. Суспільство», 2010. – № 2. – С. 100 – 106.

51. Мєщанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : автор. … дис. 13.00.04. / О. П. Мєщанінов. – Київ : ІПППО АПНУ України, 2005. – 50 с.

52. Мінаков М. Криза ідентичності університету / М. Мінаков // Філософська думка, 2004. – № 4. – С. 55 – 90.

53. Мосьондз С. О. Адміністративно-правові основи державної міграційної політики в Україні / С. О. Мосьондз : навч. посіб. / Університет економіки і права «КРОК». – К. : Магістр-XXI сторіччя, 2005. – 208 с.

54. Нагорна Л. Політична мова і мова політики / Л. Нагорна – К. : Світогляд, 2005. – 315 с.

55. Наказ МОН № 612 від 13.07.2007 «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: // www.kneu.dp.ua

56. Наказ МОН від 16.10.2009 року N943 «Про запровадження у вищих навчальних закладах Європейської кредитно-трансферної системи» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:// www.kneu.dp.ua

57. Національна доктрина розвитку освіти / Освіта. Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик, 2002. – № 26 (4984). – С. 2 – 4.

58. Нікітіна М. Г. Світове господарство і міжнародні економічні відносини: просторові аспекти розвитку / М. Г. Нікітіна : Навч. посіб. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 114 с.

59. Ніколаєвський В. М. Інтелектуальна міграція: причини, наслідки, виклики / В. М. Ніколаєвський, В. В. Омельченко // Вісник ХНУ ім. В.Н.Каразіна. «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – 2006. – № 723. – С.140 – 147.

60. Овчарук О. Тенденції та підходи до порівняльних досліджень у галузі освіти / О. Овчарук // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 19 – 20.

61. Одерій С. ЮНЕСКО та оновлення підходів до забезпечення якості вищої освіти / С. Одерій // Рідна школа. – 2006. – № 10. – С. 5 – 7.

62. Павлюк С. В. Модернізація освітньої системи в Східних землях Німеччини (1945 – 2007 рр.) : автор. … дис. 13.00.01. / С. В. Павлюк. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. – 16 с.

63. Панов М. І. Вища освіта. Нормативно-правові акти про організацію освіти у вищих навчальних закладах ІІІ – ІV рівнів акредитації : У 2-кн. / М. І. Панов, Ю. П. Битяк, Г. С. Гончарова. – Х. : Право, 2006. – 688 с.

64. Першукова О. О. Роль і місце сучасного європейського вчителя у процесі реалізації світоглядного потенціалу змісту навчання іноземної мови / О. О. Першукова // Гуманітарні науки. – Науково-практичний журнал. – 2009. – № 2. – С.60 – 67.

65. Петрова Я. В. Соціальні механізми інтелектуальної міграції : автореф. дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.04 / Я. В. Петрова; Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х., 2008. – 20 с.

66. План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http //www.mon..ua

67. Поберезська Г. Г. Тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Поберезська Ганна Григорієвна. – К., 2005. – 214 с.

68. Позняк О. В. Проблеми міграції та міграційної політики в Україні на сучасному етапі / О. В. Позняк // Зайнятість та ринок праці. – 2001. – Вип. 15. – С. 65 – 72.

69. Положення про стажування аспірантів, докторантів, наукових і науково-педагогічних працівників віком до 35 років у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах в Україні та за кордоном / Вища школа. – 2010. – № 1. – Документи. – С. 92 – 94.

70. Постанова Кабінету міністрів України № 1312 від 31.12.2005 «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» [Електронний ресурс] – Режим доступу: http //www.kmu.gov.ua/

71. Празьке комюніке міністрів вищої освіти європейських країн (травень 2001 р.) // Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С.

Журавський, М. З. Згуровський. – Київ : «Політехніка», 2003. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // www.mon.gov.ua

72. Проект Закону «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту». – 119 с.

73. Пуригіна О. Г. Міжнародна міграція / О. Г. Пуригіна, С. Е.Сардак : навч. посіб. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 312 с.

74. Пуховська Л. Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів / Л. Пуховська // Порівняльно-педагогічні студії, 2009. – № 1. – С. 63 – 70.

75. Рекомендації № R (95) 8 Комітету Міністрів ради Європи з академічної мобільності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.lexed.ru/mpravo/razdel4/?doc14.html

76. Садлак Я. Рейтинги проти сірятини у вищій освіті. Очікування й реальність статусу університету світового рівня та практика визначення рейтингів / Я. Садлак // Дзеркало тижня / Влада. –№ 11 (640), 2007. – С. 15 – 17.

77. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань: Препринт. / А. А. Сбруєва : Препринт. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2008. – 80 с.

78. Сбруєва А. А. Інтернаціоналізація вищої освіти: сутність поняття та системні зміни парадигми / А. А. Сбруєва // Педагогічні науки. – 2002. – № 3. – С. 255 – 262.

79. Секундант М. «Paedagogia Mathematica» Versus «Topica Universalis» (реформа освіти в контексті філософії XV – XVII сторіч) / М. Секундант // Філософська думка, 2008. – № 5. – С. 52 – 63.

80. Сєбкова Х. Акредитація і забезпечення якості вищої освіти в Європі / Х. Сєбкова // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 77 – 83.

81. Симич М. С. Ідея університету і національна держава / М. С. Симич // Філософська думка, 2004. – № 4. – С. 107 – 111.

82. Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. – Вид. друге, випр. і доп. – К. : УРЕ, 1985. – 968 с.

83. Солощенко В. М. Іншомовна компетентність як засіб підвищення конкурентоспроможності та мобільності сучасного фахівця / В. М. Солощенко // Педагогічні науки : зб. наук. пр. / ред. кол. : А. А. Сбруєва (голов. ред.) [та ін.] – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2008. – Ч.3. – С. 426 – 435.

84. Солощенко В. М. Особливості мовної політики в контексті освітньої інтеграції / В. М. Солощенко // Педагогічні науки: зб.

наук. пр. / ред. кол. : А. А. Сбруєва (голов. ред.) [та ін.] – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2009.– Ч.2. – С.298 – 305.

85. Солощенко В. М. Особливості присудження наукових ступенів у Європі: ретроспективний аналіз / В. М. Солощенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал / ред. кол. : А. А. Сбруєва (голов. ред.) [та ін.] – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2009.– № 2. – С.106 – 116.

86. Солощенко В. М. Інтернаціоналізація університетської освіти в німецькомовних країнах засобами діяльності національних служб академічних обмінів / В. М. Солощенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал / ред. кол. : А. А. Сбруєва (голов. ред.) [та ін.] – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010.– № 3 (5). – С.108 – 121.

87. Солощенко В. М. Зміна вектору імміграційної політики німецькомовних країн у контексті інтернаціоналізації університетської освіти / В. М. Солощенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал / ред. кол. : А. А. Сбруєва (голов. ред.) [та ін.] – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010. – № 4 (6). – С.111 – 123.

88. Солощенко В. М. Витоки інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах / В. М. Солощенко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: педагогіка і психологія. – Зб. статей : Ялта : РВНЗ КГУ, 2010. – Вип. 25. – Ч.1. – С. 180 – 187.

89. Солощенко В. М. Особливості запровадження системи оцінки якості діяльності вишів Німеччини / В. М. Солощенко // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. Науковий журнал : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2010. – Вип. 52. – С. 185 – 190.

90. Солощенко В. М. Інтернаціоналізація університетської освіти в Німеччині: стипендійні програми DAAD для митців України / В. М. Солощенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал / ред. кол. : А. А. Сбруєва (голов. ред.) [та ін.] – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010.– № 7(9). – С.105 – 112.

91. Солощенко В. М. Причини інституційної кризи в німецьких дослідницьких університетах / В. М. Солощенко // Інноваційний розвиток за умов крос-культурних взаємодій / Матеріали ІІ міжнародної конференції (27 – 30 квітня 2009 р., м. Суми) / Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Суми : РВВ СОІППО, у 3 т. – Т.3 (ч. 2), 2009. – С. 24 – 25.

92. Солощенко В. М. Стратегії інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах Європи / В. М. Солощенко // Інноваційні технології в освіті / Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (20 –22 вересня 2010 р., м. Ялта). – Ялта : РВНЗ КГУ, 2010. – С. 366 – 368.

93. Солощенко В. М. Інтерпретація поняття «інтернаціоналізація навчальних програм» у сучасній теорії освіти Німеччини, США та Канади / В. М. Солощенко // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (20 – 21 квітня 2011 р., м. Суми) / Соціалізація особистості: культура, освітня політика, технології формування. – Суми : Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2011. – С. 50 – 52.

94. Солощенко В. М. Академічна мобільність як запорука успішної інтернаціоналізації університетської освіти сучасної Європи / В. М. Солощенко // Наукові пошуку: Збірник наукових праць молодих учених, присвячений 85-ти річчю Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2009. – С. 106 – 111.

95. Солощенко В. М. Особливості новаторської педагогіки в Німеччині (XIX – XX столітті) / В. М. Солощенко // Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 17–18 березня 2009 р. / ред. кол. : В. Ф. Живодьор (гол. ред.) [та ін.]. – Суми : РВВ СОІППО, 2009. – С. 57 – 58.

96. Солощенко В. М. Причини впровадження змін у імміграційній політиці Німеччини в контексті інтернаціоналізації / В. М. Солощенко // Актуальні питання сучасної науки і права / Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (24 квітня 2010 р., м. Суми) / Сумська філія Харківського національного університету внутрішніх справ. – Суми : Університетська книга, 2010. – С. 481 – 484.

97. Солощенко В. М. Міжнародні освітні програми Європи / В. М. Солощенко // Інноваційний розвиток за умов кроскультурних взаємодій : матеріали III міжнародної наукової конференції, 26–29 квітня 2010 р. : т.II. / ред. кол. : В. Ф. Живодьор (гол. ред.) [та ін.]. – Суми : СОІППО, 2010 – № 4. – С. 308 – 312.

98. Солощенко В. М. Нова динаміка вищої освіти німецькомовних країн (соціальний вимір) / В. М. Солощенко // Педагогіка вищої школи у XXI столітті: сучасний стан і перспективи розвитку : мате-

ріали міжнародної науково-практичної конференції (21 травня 2010 р.). – Частина І / за заг. ред. Л. М. Голубченко, О. С. Цокур. – Одеса : ВМВ, 2010. – С. 24 – 25.

99. Солощенко В. М. Причини становлення спільної імміграційної політики ЄС: позиція німецькомовних країн / В. М. Солощенко // Державо і право: проблеми становлення і стратегія розвитку / Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (21 – 22 травня, 2011 р., м. Суми) / Сумська філія Харківського національного університету внутрішніх справ. – Суми : Університетська книга, 2011. – С. 677 – 679.

100. Солощенко В. М. Інтернаціоналізація університетської освіти в Німеччині (на прикладі міжнародних освітніх програм DAAD та мовних курсів Гете-Інституту для юристів України) / В. М. Солощенко / Актуальні питання сучасної науки і права / Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (16 квітня 2011 р., м. Суми) / Сумська філія Харківського національного університету внутрішніх справ. – Суми : Університетська книга, 2011. – С. 382 – 385.

101. Солощенко В. М. Інтернаціоналізація університетської освіти в Німеччині в контексті євроінтеграції: стипендійні програми DAAD для митців України / В. М. Солощенко // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: теоретичні та методичні засади розвитку : матеріали ІІ міжнародної наукової конференції, 28–30 вересня 2010 р. / ред. кол. : Г. Ю. Ніколаї (гол. ред.) [та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010. – С. 170 – 171.

102. Солощенко В. М. Німецькомовний вимір інтернаціоналізації університетської освіти / В. М. Солощенко // Молода наука Волині: пріоритетни та перспективи досліджень: V міжнародна науково-практична конференція студентів і аспірантів, 10–11 травня 2011 р. / ред. кол. : І. Я. Коцан (главн. ред.). – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – С. 238 – 240.

103. Солощенко В. М. Реформування організаційної структури університетської освіти в Німеччині у контексті Болонського процессу / В. М. Солощенко // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя / [за заг. ред. проф. Є.І. Коваленко]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 1. – С. 159 – 162.

104. Солощенко В. М. Полікультурна освіта в німецькомовних країнах світу / В. М. Солощенко // Фінансова політика в контексті глобальних перетворень суспільного розвитку : матеріали міжна-

родної науково-практичної конференції, 23 березня 2011 р. / ред. кол. : О. Б. Готра (голов. ред.) [та ін.]. – Ірпінь : НУДПСУ, 2011. – С. 569 – 571.

105. Сташевська І. О. Розвиток музичної педагогіки в Німеччині (ХХ століття) : автор. … дис. 13.00.01. / І. О. Сташевська. – Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2011. – 40 с.

106. Створення Європейського простору вищої освіти. Комюніке конференції міністрів вищої освіти. Берлін, 19 вересня 2003 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // www.ond.vlaanderen.be/berli Communique 1.

107. Стріха М. І. Мовна політика і мовне законодавство України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // www.vesna.org.ua

108. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.

109. Сушенцева Л. Л. Професійна мобільність випускника ПТНЗ як вимога сьогодення / Л. Л. Сушенцева // Професійно-технічна освіта, 2010. – № 3. – С. 46 – 48.

110. Тодор О. Мовна політика в Європі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http: // www.vesna.org.ua

111. Турчин А. І. Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині: дис. … канд.. пед. наук : 13.00.04 / Турчин Андрій Іванович. – Тернопіль, 2003. – 221 с.

112. Указ Президента України № 244 від 20.03.2008 «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» [Електронний ресурс] – Режим доступу: http: //www.president.gov.ua/documents/7618.html

113. Яблонський В. До історії наукових ступенів та вчених знань / В. Яблонський // Освіта і управління, 2007. – Т 10. – № 3-4. – С. 35 – 43.

114. A new start for the Lisbon Strategy. Communication to the Spring European Council: Working together for growth and jobs. Communication from President Barroso in agreement with Vice-President Verheugen, 2005. – 27 p.

115. A new strategic framework for multilingualism. Communication from the Commission to the Council, to the European Parliament, to the Economic and Social Committee and to the Committee of the Regions, COM 596 final, (22.11.2005), 2005.– 37 p.

116. Achterhold G. Die Exzellenz-Universität. Eine Reportage über die Ludwig-Maximilians-Universität München / G. Achterhold, J. Greune // Deutschland, 2008. – № 1. – S. 12 – 17.

117. Aktionsprogramm „Ausländische Studierende gewinnen – fördern – begleiten“ auf der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache (2 Juni. 2000), DAAD, 2000. – Dortmund. – 56 s.

118. Alesi B. «Mobilität und Kooperation als Instrumente europäischer Bildungspolitik. Wirkungsdimensionen von SOKRATES II in der Erwachsenen- und Hochschulbildung». Konjunkturen und Krisen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa / Alesi Bettina; Ute Lanzendorf Ute // Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, 2005. – №. 14. – H. 2. – S. 136 – 153.

119. Altbach P. The Perils of Internationalizing Higher Education: An Asian Perspective / P. Altbach // International Higher Education, 1999. – № 2. – 34 p.

120. Ammon U. A. Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen / Ulrich Ammon / Walte de Gruyter, 2008. – Berlin. – S. 1 – 47.

121. Ammon U. Verdrängtes Deutsch: Englisch siegt als internationale Wissenschaftssprache – aber Deutschlernen lohnt sich doch / Ulrich Ammon, 2000. – DAAD Letter. – № 1. – 18 s.

122. Andre S. An agenda for a growing Europe – making the EU Economic System Deliver / S. Andre // July 2003. – 36 p.

123. Australian Vice-Chancellors' Committee (AVCC). Code of Ethical Practice in the Provision of Education to International Students by Australian Universities, 1988. – Canberra : AVCC. – 64 p.

124. Back K. Internationalisation and Higher Education: Goals and Strategies / Ken Back, Dorothy Davis, Alan Olsen // IDP Education Australia [Higher Education Division, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs. Evaluation and Investigations Program 96/15]. – Canberra, 2005. – P. 3 – 28.

125. Badelt C. Hochschulgang Österreich / Christoph Badelt, Wolfhard Wegscheider, Heribert Wulz // Lezkam Verlag, 2007. – 128 s.

126. Baker D. P. The Institutional Crisis of the German Research University / David P. Baker, Gero Lenhardt / Higher Educational Policy, 2008. – № 21. – S. 49 – 64.

127. Barblan A. University Responsibility for European Cooperation and Mobility / Andris Barblan, Ulrich Teichler (CRE Doc 4), 1998. – Geneva : CRE. – 42 p.

128. Barblan A. Emerging European Policy Profiles of Higher Education Institutions: A Project of the Association of European Universities / Andris Barblan, Barbara Kehm, Sybille Reichert, Ulrich Teichler // Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. – Kassel, 2006. – S. 12 – 135.

129. Barblan A. Implementing European Policies in Higher Education Institutions: A Project of the Association of European Universities / Andris Barblan, Sybille Reichert, Ulrich Teichler, Marina Schotte-Kmoch // Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. – Kassel, 2008. – S. 93 – 106.

130. Barblan A. The Challenge of Globality in European Inter-University Cooperation / Andris Barblan // European Universities, World Partners – Universites d'Europe, Partenaires du Monde. (CRE–action 115). Geneva: CRE, 1999. – P. 101 – 110.

131. Barcelona European Councel. – [Electronic resource]. – URL : http: // www.consilium.europa.eu

132. Barnett R. Realizing the University in an Age of Supercomplexity / Ronald Barnett // The Society for Research into Higher Education (SRHE) & Open UP, 2000. – Buckingham. – 34 p.

133. Bäurle I. Internationalisierung als Prozeßphänomen: Konzepte – Besonderheiten – Handhabung / Iris Bäurle // Management International Review, 2006. – Wiesbaden : Gabler. – 67 s.

134. Beck U. Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung / Ulrich Beck, 1998. – Frankfurt: Suhrkamp. – 25 s.

135. Berchem T. Evaluation von Studiengängen des Demonstrationsprogramms “International ausgerichtete Studiengänge“ – gefördert vom bmb+f – Abschlussbericht (DAAD) / Theodor Berchem, Klaus Landfried, 2001. – Bonn : DAAD. – S. 15 – 27.

136. Bergen Communiqué: Realizing the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Berlin, 19 September 2003. [Electronic resource]. – URL : http:// www.bologna-bergen2003.no

137. Berning E. Ausgewuhlte Ergebnisse der Untersuchung „Promovieren in Bayern“. Presentation auf der IHF-Tagung „Das

Promotionswesen im Umbruch“ am 13. Juli 2004 / E. Berning, S. Falk. – Munchen, Vortrag. – S. 1 – 42.

138. Bildung in Deutschland, 2010 [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.bmbf.de

139. BLK. Globalisierung des Bildungsmarktes durch Neue Medien – Auswirkungen auf die Hochschulen / Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung // Dokumentation des Bildungspolitischen Gesprächs der BLK vom 1. Oktober 1999. [Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung 81.]. – Bonn, 2000. – 37 s.

140. Blok P. Policy and Policy Implementation in Internationalisation of Higher Education / Peter Blok // European Association for International Education (EAIE Occasional Paper 8). – Amsterdam, 1995. – P. 15 – 16.

141. Blumenthal P. Academic Mobility in a Changing World: Regional and Global Trends / Peggy Blumenthal, Craufurd Goodwin, Alan Smith, Ulrich Teichler // Higher Education Policy, Series 29., 1996. – London : Jessica Kingsley. – P. 22 – 43.

142. Bode C. Deutsche und europäische Förderprogramme/ Christian Bode, Siegbert Wuttig / DAAD. Studieren in Europa mit ERASMUS: Zehn Jahre Bildungsprogramm der Europäischen Union 1987 – 1997, 1997. – Bonn : DAAD. – S. 14 – 24.

143. Bollbeck G. Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters / G. Bollbeck, 1994. – Frankfurt am Main. – 56 s.

144. Bologna Ministerial Anniversary Conference Hungary-Austria 2010. [Electronic resource]. – URL :

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwi is / bologna/

145. Bologna Process, Template for National Report (Luxembourg) 2004-2005; 2005-2007; 2007-2009. [Electronic resource]. – URL : http: //www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/

146. Bömer M. Im internationalen Wettbewerb um die besten Köpfe / M. Bömer // Deutschland, 2009. – № 2.– S. 18 – 21.

147. Botschaft zum Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG) (vom 29. Mai 2009), 2009. – S. 4562 – 4697. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.admin.ch

148. Bracht O. The Professional Value of ERASMUS Mobility. Final Report. Presented to the European Commission / Oliver Bracht;

Constanze Engel, Janson Kerstin, Over Albert; Harald Schomburg, Ulrich Teichler // Education and Culture, 2005. [Electronic resource]. – URL : http://www.ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus

149. Bracht O. The Professional Value of ERASMUS Mobility / Oliver Bracht, Constanze Engel, Janson Kerstin // Projektkonzept. Rektorenkonferenz der Schweizer Universität (27.02.2006). – 7 s. – [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.crus.ch

150. Brandenburg U. Wie misst man Internationalität und Internationalisierung von Hochschulen? Indicatoren- und Kennzahlenbildung / Uwe Brandenburg, Gero Federkeit, Harald Ermel, Stephan Fuchs, Martin Groos, Andrea Menn, 2011. – Arbeitspapier № 83. – 46 s.

151. Braun D. Die politische Steuerung der Wissenschaft: Ein Beitrag zum „kooperativen Staat“ / Dietmar Braun. – Frankfurt : Campus, 1997. – 34 s.

152. Buhler D. In dubio contra projectum. Mensch und Natur im Spannungsfeld von Verstehen, Konstruiren, Verantworten / D. Buhler // Ethik far die Zukunft. Im Diskurs mit Hans Jonas. – Munchen, 1994. – S. 67 – 89.

153. Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien (Art. 66-95), Osterreich / Universität Gesetz. – 2002. – S. 102. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.bmwf.gv.at

154. Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (29.05.2009) // Press-Rohstoff. – 2009. – S. 4697 – 4728. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.admin.ch

155. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Studie zum Europäischen und Internationalen Weiterbildungsmarkt. (Studienergebnisse und Handlungsempfehlungen zur „Internationalisierung der beruflichen Weiterbildung“ für deutsche Akteure, Teil 1, 1999. – Bonn : BMBF, 2010. – 96 s.

156. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie Grenzüberschreitende Mobilität in Europa. (Tagungsbericht. Gemeinsame Tagung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, der Carl Dulsberg Gesellschft und des Deutschen Akademischen Austauschdienstes zum „Grünbuch Mobilität" der Europäischen Kommission am 3./4. April 2009, Würzburg), 2009. – Bonn: BMBF. – 202 s.

157. Burbules N. C. Globalization and education: an introduction // Globalization and education: critical perspectives / N. C. Burbules, B. Lingard, A. Torres. – New York, NY: Routledge, 2000. – 108 p.

158. Bürger, S. International Study on Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes / S. Bürger, M. Günther, B. Kehm, M. Kessler, M. Maiworm, A. Schelewsky // DAAD, 2006. – Bonn. – P. 1 – 65.

159. Burn B. B. Expanding the International Dimension of Higher Education / Barbara B. Burn, 1980. – San Francisco: Jossey-Bass. – 56 p.

160. Callen H. International Education Towards a Critical Perspective / Hilary Callen, Josef Mestenhauser // Interntional Education: Towards a Critical Perspective. – EAIE Occasional Paper 12, 2000. – Amsterdam : EAIE. – 35 p.

161. Castles S. The Age of Migration, Third Edition: International Population Movements in the Modern World. – Wash., 2003. – 338 p.

162. CERI/OECD-Studie "Higher Education in a New International Setting – Curriculum Development for Internationalisation"/ HIS-Kurzinformation, 1996. – Hannover : HIS. – S. 18 – 19.

163. Cesana A. Interkulturalität: Grundprobleme der Kulturbegegnung / A. Cesana T. Rauschenbach, H. W. Hetmeier / Mainzer Universitätsgespräche Sommersemester. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität, 1998. – 34 s.

164. Clark B. The Higher education System. Academic Organization in Cross-national Perspective / B. Clark // Berkeley, University of California Press, 1983. – 12 p.

165. Clark B. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation / Burton Clark // IAU Press Pergamon XV. – Oxford, 1998. – 41 p.

166. Cogan J. Internationalizing through Networking and Curricular Infusion / John Cogan // Series on Higher Education. Phoenix American Council on Education, 1998. – Oryx Press. – P. 115 – 116.

167. Creiner O. Balanced Scorecard umsetzen / Oliver Creiner, Kai Grönke, Jörg Leyk, Andrew Mountfield // Horvarth & Partner. – Stuttgart, 2001. – 417 s.

168. Das System der internen Qualitätssicherung der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland (Drs. AR 95/2009) / Beschluss des Akkreditierungsrates vom 18.06.2007, geändert am 08.12.2009. – S. 11.

169. Dalichow F. Vergleichbarkeit von Studiengängen und Studienabschlüssen in Europa: Initiativen und Maßnahmen der EU / Fritz Dalichow // Beiträge zur Hochschulforschung, 1999. – № 1. – S. 27 – 36.

170. Davies D. University strategies for internationalization in different institutional and cultural setting / D. Davies // Journal of Studies in International Education, 1995. – № 2/1. – P. 3 – 12.

171. Davies J. L. Borderless Higher Education / John L. Davies // The Scene in Continental Europe, 2000. – 44 p.

172. Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen / Die Beauftrage der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. – Berlin, 2007. – 199 s. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.Nationaler-Integrationsplan.de

173. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.DAAD.de

174. Deutscher Akademischer Austauschdienst. Ausländische Studierende – Zielsetzung und Förderrichtlinien, 1992. – Bonn. – S. 2 – 25.

175. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) – Mobilitätsstudien: Zur Attraktivität des Studienstandortes Deutschland, 2000. – Bielefeld : Bertelsmann. – 86 s.

176. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) Studien- und Wissenschaftsstandort Deutschland : Aktionsprogramm des DAAD zur Förderung des Studiums von Ausländern an deutschen Hochschulen, 1997. – Bonn : DAAD. – 124 s.

177. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) und Bundesministerium für Bildung und Forschung. Hochschulzusammenarbeit auf dem Weg zur Integration der mittel- und osteuropäischen Länder: Bericht zur Tagung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen der deutschen EU-Präsidentschaft am 12 / 13 April 1999, Dresden, 1999. – Bonn : DAAD & BMBF. – 142 s.

178. Deutscher Akademischer Austauschdienst & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Internationales Hochschulmarketing. DOK & MAT 35, 1999. – Bonn : DAAD & Stifterverband. – 36 s.

179. Deutscher Akademischer Austauschdienst. Erläuterungen zum Zweiten Aktionsprogramm des DAAD zur Stärkung der internationalen Wettbewerbs Fähigkeit des Studien- und Wissenschaftsstandorts Deutschland. – [Die elektronische Ressource]. Das Regime des Zugriffes :

http://www.DAAD.de.

180. Deutscher Akademischer Austauschdienst & Hochschulrektorenkonferenz (HRK). GATE Germany: Memorandum zur Gründung eines Konsortiums für internationales Wissenschafts- und Hochschulmarketing, 2000. – Bonn : DAAD & HRK. – 46 s.

181. Deutscher Akademischer Austauschdienst – Mobilitätsstudien: Zur Attraktivität des Studienstandortes Deutschland in Asien, 2000. – Bielefeld: Bertelsmann. – 86 s.

182. Deutscher Akademischer Austauschdienst. Zweites Aktionsprogramm des DAAD zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studien- und Wissenschaftsstandorts Deutschland, 2000. – Bonn : DAAD. – 14 s.

183. Deutscher Akademischer Austauschdienst Evaluation von Studiengängen des Demonstrationsprogramms «International ausgerichtete Studiengänge» – gefördert vom bmb+f – Abschlussbericht. (DOK & MAT 41), 2001. – Bonn : DAAD. – 68 s.

184. Deutscher Akademischer Austauschdienst. Wissenschaftweltoffen. Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland, 2001. – Bielefeld: Bertelsmann. – 57 s.

185. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland / 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt HIS Hochschul-Informations-System, 2009. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.bmbf.de

186. De Wit H. Strategies for Internationalisation of Higher Education: a Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America / Hans de Wit // EAIE. – Amsterdam, 1995. – P. 86 – 127.

187. De Wit H. Quality and Internationalisation in Higher Education. Programme on Institutional Management in Higher Education / Hans de Wit & Jane Knight // OEDC/ IMHE. – Paris, 1999. – P. 225 – 240.

188. De Wit H. Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative and Conceptual Analysis / Hans de Wit & Jane Knight // University of Amsterdam. – Amsterdam, 1981. – 225 p.

189. Dondelinger G. Universities as actors of intercultural dialogue in wider society. The role of public authorities in promoting intercultural dialogue / German Dondelinger, 2010. – S. 21. [Die

elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.coe.int.

190. Ebert H. Ausländerstudium im interkulturellen Kontext / Harald Ebert, Uwe Hentschel // Fachverband Deutsch als Fremdsprache [Materialen Deutsch als Fremdsprache 34]. – Regensburg, 2007. – S. 11 – 47.

191. Education and Training in Europe. Diverse Systems, Shared Goals for 2010. The role of universities in the Europe of knowledge: Outcome of the stakeholders' consultation based on the Communication. [Electronic resource]. –URL : http://www.eutopa.eu.int/comm/education/poIicies/20I0/

192. Ehlich K. Wozu noch DaF? Von der Attraktivität der Lehrangebote für „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“ / Konrad Ehlich // Wissenschaftspolitische Voraussetzungen und didaktische Konsequenzen, 1999. – 12 s.

193. Ellingboe B. J. Divisionsl Strategies to Internationalize a Campus Portrait: results, resistance, and recommendations from a Case Study at a U.S. University / Brenda J. Ellingboe // American Council on Education. – 1998. – 199 p.

194. Ellwein Th. Die deutsche Universität vom Mittelalter bis zur Gegenwart / Th. Ellwein, 1992. – Frankfurt am Main. – 262 s.

195. Enabling European higher education to make its full contribution to the knowledge economy and society, Brussels, 10 February 2005. – 42 p.

196. Enders J. Der Hochschullehrerberuf im internationalen Vergleich: Ergebnisse einer Befragung über die wissenschaftliche Profession in 13 Ländern / Jürgen Enders & Ulrich Teichler, 1995. – Bonn : BMBF. – 16 s.

197. Engel C. Development – Organization – Interculturalism. Essays in Honor of Prof. Dr. Michael Fremerey / C. Engel, B. Günter, H. Hemann, D. Eggers // Journal of Agriculture and Rural Development in the Tropics and Subtropics, Supplement 91. – Kassel : University press, 2006. – S. 10 – 19.

198. Ertl H. Implementing European Union Education and Training Policy: a Comparative Study of Issues in Four Member States / H. Ertl, D. Phillips // Kluwer Academic Publishers, 2003. – Netherlands. – P. 33 – 39.

199. European Commission of the European Communities. Final Report. High Level Group on Multilingualism. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2007. – 36 p.

200. European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education (Bologna declaration). Covenanted in Bologna on the 19th of June, 1999. [Electronic resource]. – URL : http: // www.win.nl/wsk/ondeerwijs/internationalisering/bologna.

201. European Higher Education in a Worldwide Perspective. Communication from the Commission (20.04.2005). – Brussels. – 34 p.

202. Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen Ausschreibung für die zweite Programmphase Beschluss der Gemeinsamen Kommission von Deutscher Forschungsgemeinschaft (DFG) und Wissenschaftsrat (WR) vom 10. März 2010. – 4 s.

203. Farkas-Teekens H. Teaching in the International Classroom: Profile of the Ideal Lecturer, and its Implications for Staffing Policy / Hanneke Farkas-Teekens, Marijk Van der Wende // Nuffic Papers 8., 1997. – Amsterdam : Nuffic. – 82 p.

204. Felgner M. Interkulturelle Bildung und Erziehung / Moritz Felgner, Ulrike Grassau, 2009. – Berlin, 252 s.

205. Finkenstädt T. Sprachenschranken statt Zollschranken? Grundlegung einer Fremdsprachenpolitik für das Europa von morgen / Thomas Finkenstädt, Konrad Schröder. Essen : Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, 1990. – 35 s.

206. Flechsig K.-H. Transkulturelles Lernen, 2000 / Karl-Heinz Flechsig [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.gwdg.de

207. Flechsig K.-H. Interkulturelle Didaktik / Karl-Heinz Flechsig [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes :

http:// www.gwdg.de/-kflechs/iikdiapsl-99.htm

208. Förderungsmöglichkeiten für ausländische Hochschulangehörige. Stipendien für Künstler [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// http:// www.internationale-studierende.de

209. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: Main Version.– Strasburg: Council of Europe, Language Policy Division, 2007. – 119 p.

210. Galtung J. Struktur, Kultur und intellektueller Stil: Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft / Johan Galtung, 1985. – S. 13 – 45.

211. Gans P. Internationalisierung der deutschen Hochschulen / P. Gans // Bildung und Wisssenschaft, 2008. – S. 23 – 31.

212. Geddes A. The Politics of Migration and Immigration in Europe / A. Geddes. – London; Thousand Oaks; New Delhi : SAGE Publications, 2003. – 220 p.

213. Geisler R. Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung. 3., Grundlegend überarbeitete Auflage / R. Geisler. – Wiesbaden : Westdeutscher Verlag, 2002. – 202 s.

214. Gehmlich V. Möglichkeiten und Grenzen des European Credit Transfer Szstems (ECTS) / Volker Gehmlich // Das Hochschulwesen: Forum für Hochschulforschung, -praxis und –politik, 2000. – № 5. – S. 144 – 150.

215. Gesetz zur Errichtung einer Stiftung „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen“ in Deutschland“ (vom 15. Februar 2005), 2005. – Bonn. – 36 s.

216. Gesetz vom 25. November, 2004 über das Hochschulwesen (Hochschulgesetz, HSG) // Liechtensteinisches Landesgesetzblatt, 2005. – Nr. 2. – 30 s. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.gesetze.li.

217. Gesetz vom 25. November, 2004 über die Universität Liechtenstein (LUG) // Liechtensteinisches Landesgesetzblatt, 2005. – Nr. 3. – 17 s. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.gesetze.li.

218. Gibbons M. The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Science/ Michael Gibbons. – London, 1994. – P. 3 – 19.

219. Giersberg D. Ziel Deutschland. Wegweiser für internationale Studierende / D. Giersberg, W. Bertelsmann, 2008. – Moeker Merkur Druck GmbH, Köln. – 126 s.

220. Gintereder P. Tatsachen über Deutschland (Mehr Wissen über Deutschland 2010/2011)/ P.Gintereder // Societäts-Verlag. – Frankfurt am Main, 2010. – 192 s.

221. Goedegebuure L. Hochschulpolitik im internationalen Vergleich: Eine länderübergreifende Untersuchung im Auftrag der Bertelsmann Stiftung / Leo Goedegebuure, Franz Kaiser, Peter Maassen,

Lynn Meek, Frans Van Vught, Egbert de Weert // Bertelsmann. – Gütersloh, 2008. – S. 12 – 28.

222. Gogolin I. Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa / Ingrid Gogolin, Marlene Krüger-Potratz, Ursula Neumann, 1990. – Münster : Waxmann. – S. 1 – 19.

223. Goldsborough J. Out of control immigration / J. Goldsborough // Foreign Affairs, 2000. – Vol.79. – № 5, September/October. – P. 56 – 62.

224. Görlitz A. Politische Steuerung : Ein Studienbuch, 2. Aufl. / Axel Görlitz, Ulrich Druwe, Franz Hamburger, Hans-Peter Burt, M.B. Detlef // Opladen : Leske & Büdlich, 1998. – 117 s.

225. Groennings S. Higher Education, International education, and the Academic Disciplines / Sven Groennings, David S. Wiley // International Education Series, 2000. – New York : The American Forum for Global Education. – P. 26 – 27.

226. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Textausgabe. – Bonn : Verfassungsreform Deutschland. Bundeszentr. für Polit. Bildung, 2006. – München. – S. 46.

227. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Language Policy Division / Council of Europe, 2002. [Electronic resource]. – URL : http: // www. coe. int.

228. Günther S. Europäisierung und Internationalierung von Hochschule und Studium / S. Günther, K. Kampf // Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium 2., 2002. – Opladen : Leske& Budrich. – S. 217 – 235.

229. Hahn K. Begriffsklärung der „Internationalisierung der Curricula / Karola Hahn // Beiträge zur Hochschulforschung, 2001. – S. 25 – 26.

230. Hamburger F. Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität / Franz Hamburger, Fritz-Ulrich Kolbe, Rudolf Tippelt, Christoph Wulf, 2000. – Frankfurt : Peter Land. – S. 27 – 37.

231. Hanft A. Grundbegriffe des Hochschulmanagements / Anke Hanft // Universität Verlag Webler, 2004. – S. 104.

232. Harari M. Internationalization of Higher Education: Effecting Institutional Change in the Curriculum and Campus Ethos / Maurice Harari // Occasional Report Series on the Internationalization of Higher Education 1, Center for International Education, 1989. – Long Beach : California State University. – 128 p.

233. Hochschulrektorenkonferenz eine Neufassung der Richtlinien (PNdS 1972, 1983, 1995, 2002) [Die elektronische Ressource]. Das Regime des Zugriffes : http:// www.hrk.de

234. Hochschule Liechtenstein. Internationale Akademie für Philosophie. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.iap.li/default.php

235. Hochschulrahmengesetz, Art. 5 – 12. Textausgabe. – Bonn : Bundeszentr. für Polit. Bildung, 12 April 2002. – 46 s.

236. Hochschullandschaft Schweiz. Projekt HFKG. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.sbf.admin.ch

237. Hosseinizaden A. Studium Internationale: Handbuch zum Ausländerstudium / Ahmad Hosseinizaden, 1998. – Marburg : Schüren. – 82 s.

238. Huisman J. The Bologna Process Towards 2010: Institutional Diversification or Convergence? / J. Huisman, B. Kehm, J.Stensaker / The European Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target, Rotterdam/Taipeh, 2009 – P. 245 – 262.

239. INCHER – Kassel. Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel. – [Die elektronische Ressource]. Das Regime des Zugriffes : http:// www.incher.uni-kassel.de

240. Institute for Human Sciences, Vienna, Austria. [Electronic resource]. – URL : http://www.eu-edu.org/ua/news/info/461

241. International Research Centre for Cultural Studies, Austria. [Electronic resource]. – URL : http://www.ifk.ac.at/pdfs/RF-SF-Formular2009.pdf.

242. Internationale Akademie für Philisophie im Fürstentum Liechtenstein [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.iap.li

243. Jahn H. Neue Stufen – alte Hürden: Studienreform Debatte / Heidrun Jahn, Jan-Hendrik Olbertz // Wittenberger Hochschulforschung, Studien des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2008. – Weinheim : Deutscher Studienverlag.– 35 s.

244. Jongbloed B. From the Eye of the Storm. Higher Educations Changing Institution / Ben Jongbloed, Guy Neave, Peter Maassen, Ase Gornitzka // Center for Higher Education Policy Studies. – Dordrecht, 1999. – P. 295 – 316.

245. Jörden Jan C. Universität im 21.Jahrhundert / Jan C. Jörden, Anna Schwarz, Hans-Jürgen Wagener // Hochschulwesen, 2000. – Heidelberg : Springer. – 117 s.

246. Kälvemark T. National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe / Torsten Kälvemark, Marijk Van der Wende // National Agency for Higher Education, 1997. – Stockholn : Högskoleverket. – S. 10 – 41.

247. Kampf K. Europäisierung und Internationalisierung von Hochschule und Studium / Karola Kampf, Günther Sander, Hans-Uwe Otto, Thomas Rauschenbach, Peter Vogel // Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. – Opladen, 2005. – S. 217 – 235.

248. Kaplan R. Balanced Scorecard: Strategien erfolgreich umsetzen / Robert Kaplan, David Norton // Schäffer-Poeschel. – Stuttgart, 2001. – S. 22 – 123.

249. Kehm B. M. „Studium im internationalen Vergleich". Als Bachelor fitter für den Arbeitsmarkt? / Frauke Gützkow, Gerd Köhler, Barbara M. Kehm // Materialien und Dokumente Hochschule und Forschung, 1999. – Frankfurt/M. : GEW. – S. 85 – 96.

250. Kehm B. M. The Challenge of Unification and the Reform of Higher Education in Germany / Barbara M. Kehm // Higher Education in Europe, 2002. – № 27. – P. 101 – 109.

251. Kehm B. M. Strategic Management of Internationalisation Processes: Problems and Options / Barbara M. Kehm // Tertiaty Education and Management, 1999. – № 5. – P. 369 – 382.

252. Kehm B. M. Higher Education in Germany: Development, Problems, and Perspectives / Barbara M. Kehm // CEPES Monographs on Higher Education. – Witttenberg : UNESCO, 1999. – 212 p.

253. Kehm B. M. Verpasste Internationalisierung? / Barbara M. Kehm // Zeitschrift für Kulturaustausch, 2000. – № 1. – S. 56 – 62.

254. Kehm B. M. Hochschulentwicklung als Komplexitätsproblem: Fallstudien des Wandels / Barbara M. Kehm, Peer Pasternack // Wittenberger Hochschulforschung. Studien des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2001. – Weinheim/Basel : Beltz. – 89 s.

255. Kehm B. M. «Internationalisierung und Globalisierung der deutschen Hochschulen im Kontext des Bologna-Prozesses» / Barbara M. Kehm // Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2006. – № 28. – H. 4. – S. 347 – 362.

256. Kehm B. M. Die Internationalisierung der deutschen Hochschule: Kontrext, Kernprocess, Konzepte und Strategie / Barbara M. Kehm // VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. – 404 s.

257. Keller G. Academic Strategy: The Management Revolution in American Higher Education / George Keller // John Hopkins UP. – Bailimore, 1983. – P. 3 – 18.

258. Klasek C. Bridges to the Future: Strategies for Internationalizing Higher Education / Charles Klasek, Maurice Harari // Carbondale/Illinois : Association of International Education Administrators, 1992. – 221 p.

259. Kohmann R. Ausländische Wissenschaftlerinnen und Studierende in Deutschland / Rainer Kohmann // Rahmenbedingungen, Aufgaben und Probleme der Hochschule, Beiträge zur Hochschulforschung 1, 1998. – S. 31 – 44.

260. Konsortium für das TestDaF-Projekt. TestDaF: eine Zwischenbilanz (November, 1998) // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 1998. – № 4/3. – 22 s.

261. Knight J. Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries / Jane Knight, Hans de Wit // European Association for International Education. – EAIE, Occasional Paper 9. – Amsterdam, 1997. – 15 p.

262. Knight J. Internationalizing Higher Education – A Shared Vision: A Project report on the Perspectives of the Private, Government and Education Sectors on the Internationalization of Higher Education in Canada / Jane Knight, 1998. – Ontario : AUCC [Electronic resource]. – URL : http://www.aucc.ca/en/international/shared-vision.htm.

263. Knight J. Internationalisation of Higher Education. Quality and Internationalisation in Higher Education / Jane Knight // Programme on Institutional Management in Higher Education, 1999. – Paris : OECD. – P. 13 – 28.

264. Krieger H. Migration trends in an enlarged Europe. / H.Krieger // Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004 [Electronic resource]. – URL : // www.eurofound.eu.int

265. Künftige Entwicklung der Länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland. Beschluss der Kulturminister Konferenz vom 01.03.2002. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes :

http:// www.akkreditierungsrat.de

266. Labour Migration Assessment for the Western Newly Independent States. International Organization for Migration, 2006. [Electronic resource]. – URL : http://www.iom.org.ua/docs/im100_1.pdf

267. Lambert R. D. The Winds of Change in Foreign Language Instruction / Richard D. Lambert // International Educator (Association of International Educators (NAFSA)), 2000. – № 2. – 8 p.

268. Langenscheidts Taschenwörterbuch Ukrainisch-Deutsch Deutsch-Ukrainisch [von S. Walewski, E. Wedel], 2009. – Berlin. – 1196 s.

269. Languages relenting multilingual education for Europe. European Commission Education and Training 2010. Final report relating to the call for tender no. EAC/31/05. University of the new Sorbonne, 8 March 2007, Beacco : – 45 p.

270. Leggewie C. Amerikas Welt: Die USA in unseren Köpfen / Claus Leggewie, 2000. – Hamburg. – Hoffmann & Cample Verlag. – 299 s.

271. Lepsius R. National und Nationalismus in Deutschland / R. Lepsius // Interessen, Ideen, Institutionen. – Opladen, 1990. – S. 232 – 247.

272. Levine A. Why Innovation Fails: The Institutionalisation and Termination of Innovations in Higher Education / Arthur Levine // Albany State University of New York Press. – New York, 1980. – P. 67.

273. Lynn Meek V. Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics / V.Lynn Meek, Ulrich Teichler, Mary-Louise Kearney, 2009. – INCHER – Kassel. – 237 p.

274. Maassen P. Integrating two theoretical perspectives on organizational adaptation / Peter Maassen, Ase Gornitzka // Center for Highr Education Policy Studies, 1999. – Dordrecht : Kluwer Academic Publishers. – 202 p.

275. Mackiewicz W. Translation as a strategy for multilinguizm. [Electronic resource]. – URL : http: // www.celelc.org/docs/speech_final_0.doc

276. Magrath P. C. Globalisierung and ist effects on higher education beyond the Nation-state / Peter C. Magrath // Higher Education in Europe, 2000. – XXV/2. – Bucharest : UNESCO/CEPES.– 257 p.

277. Maimorm F. The Context of ERASMUS: a Survey of Institutional Management and Infrastructure in Support of Mobility and Co-operation / Friedheim Maiworm, Winnetou Sosa // Werkstattberichte 49. ERASMUS-Monographs 22. – Kassel : Wissenschaftliches Zentrum für Beufs- und Hochschulforschung, 1996. – 56 s.

278. Maletzke G. Interkulturelle Kommunikation: Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen / Gerhard Maletzke, 1996. – Opladen : Westdeutscher Verlag. – 42 s.

279. MAROW, Schweiz. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.mapow.aiesecsg.ch/

280. Mason J. Preparing Graduates for the Future: International Learning Outcomes / Joan Mason, Dale Stanley, 1997. – Vancouver : AUCC. – 12 p.

281. Mestenhauser J. A. International Education on the Verge: In Search of a New Paradigm. / Josef A. Mestenhauser // International Education (Golden Anniversary Issue), 1998. – № 7/2-3. – P. 68 – 76.

282. Mestenhauser J. A. Reforming the Higher Education Curriculum: Internationalizing the Campus./ Josef A. Mestenhauser & Brenda J. Ellingboe // Series on Higher Education, 1998. – Phoenix : American Council on Education / Oryx. – 87 p.

283. Mestenhauser J. A. Internationalization of Higher education: a Cognitive Response to the Challenges of the Twenty-First Century / Josef Mestenhauser // International Education Forum, 1998. – № 18 / 1,2. – P. 1 – 8.

284. Middlehurst R. New Dimensions of Entrepreneurialism: International Perspectives on the Business of Borderless Education / Robin Middlehurst // Committee of Vice Chancellors and Principals, 2000. – London. – 65 p.

285. Mobilizing the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy. Communication from the Commission, 2005. – Brussels. – 12 p.

286. Moses W. J. International Migration: Globalization's Last Frontier (Global Issues) / W. J. Moses. – Zed books, 2006. – 121 p.

287. Müller-Böling D. Die entfesselte Hochschule / Detlef Müller-Böling // Bertelsmann Stiftung, 2000. – Gütersloh. – 206 s.

288. Muresan C. «International Study on Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes» / Carmen Muresan, Sandra Bürger, Maren Günther // DAAD, 2005. – Bonn. – S. 1 – 65.

289. Müßig-Trapp P., Schnitzer K. Vorbereitung Lisbon Declaration / P. Müßig-Trapp P, K. Schnitzer [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http: // www.bologna.mgimo.ru/fileserver/File/declarations/2007

290. Müßig-Trapp P. Vorbereitung auf Europa durch Mobilität und Internationalisierung des Studiums: Ergebnisse einer Untersuchung zur

Auslandsmobilität deutscher Studierender und zur Internationalisierung des Studiums an deutschen Hochschulen / Peter Müßig-Trapp, Klaus Schnitzer // Hochschul-Informations-System (HIS), 1997. – Bonn : BMBF. – 87 s.

291. Müßig-Trapp P. Internationales Studium: Modelle für die Zukunft / Peter Müßig-Trapp, Klaus Schnitzer // Das Hochschulwesen, 2004. – № 2. – S. 89 – 95.

292. Munoz G. Diversity in Intercultural Education Reforms / G. Munoz // Revista Electronica de Investigacion Educativa. – № 2. – 1988. – P. 21.

293. Nikolayenko S. M. Higher Education reform in Ukraine and Bologna Process: Information materials – K.: KNUTE, 2007. – 46 p.

294. Nilsson B. Internationalising the Curriculum: A Position Paper / Bengt Nilsson, 2000. – Amsterdam : EAIE. – 22 p.

295. Nohlen D. Globalisierung / Dieter Nohlen, Rainer-Olaf Schultze, Suzanne Schüttemyer // Lexikon der Politik, Band 7. Politische Begriffe, 1998. – 233 s.

296. Nooke G. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte / G. Nooke // Die Zeit, 2008.– № 2. – S. 4 – 10.

297. Nowothy H. Re-thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty / Helga Nowothy, Peter Scott & Michael Gibbons, 2001. – Cambridge: Policy. – P. 96 – 97.

298. OECD/CERI-Bericht. Die Internationalisierung des Curriculums im Hochschulbereich. Die Internationalisierung des Hochschulwesens / (Bildungsforschung internationaler Organisationen 16., herausgegeben vom Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung), 1998. –Frankfurt : Peter Lang. – S. 44 – 109.

299. OECD. Quality and internationalisation in higher education / OECD. – Paris, 1999. – 268 p.

300. OECD. Bildungspolitische Analyse, 2002. – Paris. – 65 s.

301. OECD. Internationalisation and trade in Higher Education: Opportunities and Changes / OECD Publication. – Paris, 2004. – 315 p.

302. Österreichischer Austauschdienst. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.OeAD.ac.at/

303. Österreichische Qualitätssicherungsagentur (AQA). Statuten (Vereinsstatuten im Sinne des Vereinsgesetzes), Österreich, 2002. – S. 10. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.aqa.ac.at

304. Österreichsche Universitätenkonferenz. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.reko.ac.at

305. Pechar H. Internationalisierung der österreichischen Hochschulen: Endbericht / Hans Pechar, Ada Pellert, Thomas Pfeffer // Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Verkehr. Wien : Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universitäten Innsbruck, 2007. – Klagenfurt und Wien. – 112 s.

306. Pfeffer T. Internationalisierung der Universitäten in Österreich / T. Pfeffer, P. Hans // Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Verkehr. Wien : Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Universitäten Innsbruck, 2009. – Klagenfurt und Wien. – 96 s.

307. Pickert S. M. Internationalizing the Undergraduate Curriculum: a Handbook for Campus Leaders / S. M. Pickert, B. Turlington // The American Council of Education, 1992. – Washington. – 74 p.

308. Presidency conclusions. Lisbon European Council 23 – 24 March 2000. [Electronic resource]. – URL : http:// www.europa.eu.int /doc_00_8_en.pdf.

309. Privat Pädagogische Hochschule. Der Diözese Link. Ein Blick. Fort-/ Weiterbildung Programm 2011/2011 [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.ph-linz.at

310. Privatuniversität Österreich [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.bmwf.gv.at

311. Projektgruppe TestDaF TestDaF: Konzeption, Stand der Entwicklung, Perspektiven // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 1998. – № 11/1. – 64 s.

312. Promoting the learning of languages and linguistic diversity. Communication from the Commission to the Council, to the European Parliament, to the Economic and Social Committee and to the Committee of the Regions. [Electronic resource]. – URL : http: // www.europe.eu.int/com

313. Quacquarelli S. THES-QS World University Rankings. Times Higher Education Supplement, 2004 – 2007. [Electronic resource]. – URL : http://www.arwu.org/rank/2007/ARWU2007_102-202.htm; http://www.arwu.org/rank/2007/ARWU2007_TopEuro.htm

314. Qualifikationrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich (vom gemeinsamen Leitungsaussschuss der drei Rektorenkonferenzen(la-rkh.ch) z.Hd. des Staatssekretariates für Bildung und Forschung verabschiedet am 23. November 2009) // CRUS

– KFH, 2009. – [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.crus.ch

315. Rahman T. Administration of International Education / Tannaz Rahman, La Marr Kopp // Illinois, Association of International Education. – 1995. – 25 p.

316. Rede der Staatssekretärin Cornelia Quennet-Thielen, Bundesministerium für Bildung und Forschung anlässlich der Konferenz „Building Bridges – Spitzenforscher für Deutschland, Spitzenforschung in Deutschland“ German Scholars Organization (GSO) 24./25.06, 2011. – Berlin. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.bmbf.de

317. Reichert S. The Globalisation of Education and Training: Recommendations for a Coherent of the European Union / Sybille Reichert, Bernd Wächter // Academic Cooperation Association, 2000. – Brussel : European Commission. – 132 p.

318. Reinmann B. W. Die „Selbst-Gleichschaltung“ der Universitäten 1933 / B. W. Reinmann // Hochschule und Wissenschaft im Dritten Reich. – Frankfurt am Main, 1986. – S. 38 – 52.

319. Regeln für die Akkreditierung von Agenturen (Drs. AR 86/2002). 2002. – S. 8 [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.akkreditierungsrat.de

320. Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und die Systemakkreditierung // beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009 i.d.F. vom 10.12.2010. – 2010. – S. 30. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.akkreditierungsrat.de

321. Research Center for Peace and Human Dignity. International Academy of Philosophy in the Principality of Liechtenstein [Electronic resource]. – URL : http: // www.iap.li

322. Rivza B. The Changing Role of Student Mobility / Baiba Rivza, Ulrich Teichler // Higher Education Policy, 2007. – № 20. – P. 457 – 475.

323. Rosemary D. Producing and Re/producting the European University in the 21-st century research: perspectives on the shifting purpose of higher education / D. Rosemary // Conference of Higher Education Researchers, Ghent, Belgium. – November, 2007.

324. Rüdiger G. Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis / G. Rüdiger, H. Tanzer, H.-D. Rinkens //Materialien Deutsch als Fremdsprache 53, 2000. – Regensburg : Fachverband Deutsch als Fremdsprache – 63 s.

325. Rüdiger G. TestDaF: Stand der Entwicklung und einige Perspektiven für Forschung und Praxis / Grotjahn Rüdiger, Karin Kleppin, 2000. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.testdaf.de

326. Rudzki R. The strategic management of internationalization – towards a model of theory and practice / Romuald Rudzki // School of Education. – University of Newcastle Upon Tyne, 1995. – 61 p.

327. Sasse D. Studieren an der deutschen Universitäten / Julia Sasse, Dr. Jochen Hellmann. – ANWECO Produktions GMBH. – Trittauer Amtsweg; 2010. – Hamburg. – 54 s.

328. Schachl H. Was haben wir im Kopf? Die Grundlagen für gehirngerechts Lernen / Hans Schachl, 2005. – Cornelsen Verlag : GmbH. – 166 s.

329. Schayan J. Die besten Hochschulen. Hintergrundin zum bundesweiten Wettbewerb der Exzellenzinitiative / J. Schayan // Wirtschaft, 2008. – № 1. – S. 20 – 21.

330. Schomburg H. Higher Education and Graduate Employment in Germany / Harald Schomburg // European Journal of Education, 2007. – Vol. 35. – No 2. – P. 189 – 200.

331. Schomburg H. «Mobilität von Hochschulabsolventinnen und – absolventen in Europa» / Schomburg Harald, Jahr Volker, Ulrich Teichler // Arbeitsmärkte für Hochschulabsolventen, 2009, Nürnberg : Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. – S. 317 – 345.

332. Schmidt R. Europäische Bilanz des ERASMUS-Programms aus Sicht der Begleitforschung / Roman Schmidt // DAAD, 2007. – Bonn. – S. 79 – 88.

333. Schnitzer K. Fallstudien zur Internationalisierung des Curriculums an deutschen Hochschulen: Nationaler Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) im Rahmen der CERI/OECD-Studie „Education in a New International Setting – Curriculum Development for Internationalisation“/ Klaus Schnitzer & Elke Korte (HIS-Kurzinformation A 1), 1996. – Hannover : HIS. – 98 s.

334. Schnitzer K. Fallstudien zur Internationalisierung des Curriculums an deutschen Hochschulen: Nationaler Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) / Klaus Schnitzer & Elke Korte, 2001. – 47 s.

335. Schoorman D. The Pedagogical Implications of Diverse Conceptualizations of Internationalization: A U.S.-Based case Study /

Dilys Schoorman // Journal of Studies in International Education, 1999. – № 3/2. – P. 11 – 21.

336. Schreiterer U. Modelle und Szenarien für den Export deutscher Studienangebote ins Ausland. Eine international vergleichende Studie / Ulrich Schreiterer, Johanna Witte // Center für Hochschulentwicklung & Deutscher Akademischer Austauschdienst. – Gütersloh, 2008. – S. 105 – 119.

337. Schröder G. Mit Mut und Entschlossenheit werden wir den Weg der Konsolidierung und Modernisierung fortsetzen / G. Schröder // Deutschland auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.bmwi.de

338. Schweizerischer Akkreditierungsrat und Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung (Art. 22 – 27), 2010. – S. 4690 – 4722.

339. Schwarz S. Credits an deutschen Hochschulen: Keline Einheiten – Große Wirkung / Stefanie Schwarz, Ulrich Teichler // Hochschulwesen – Wissenschaft und Praxis, 2000. – Neuwied : Luchterhand. – 21 s.

340. Senger U. Internationaler Wissenschaftsstandort Deutschland? Eckpunkte qualitativer Internationalisierung der Doktorandenausbildung am Beispiel des Modells „Internationales Doktorandenforum“ / Ulrike Senger // Beitrage zur Hochschulforschung, Heft 4, 27. Jahrgang, 2005. – 82 s.

341. Siegbert K. DAAD – Stipendien / Klee Siegbert // Deutscher Akademischer Austauschdienst [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.DAAD.org.ua/.

342. Sitter B. Vielfalt der Weltanschauungen macht Konsens schwierig. – Katholische Internationale Presseagentur (Kipa) / Beat Sitter, 2001. – Bern. – 32 s.

343. Smith A. Joint Study Programmes / A. Smith // Office for Official Publications of the European Communities, 1999. – Luxembourg. – 13 p.

344. Sporn B. World class reform of universities in Austria // International Higher Education, 2002. – Boston College. – P. 54 – 57.

345. Spoun S. Internationalisierung von Universitäten. Eine Studie am Beispiel der Community of European Management Schools / Sascha Spoun // Dissertation der Universität St. Gallen, 2000. – Bamberg : Difo-Druck. – 96 p.

346. Sroka W. Die Bildungskonzeption Wilhelm von Humboldt / W. Sroka // Ein Beitrag zur Rezeption- und Wirkungsgeschichte des neuhumanismus, 1984. – München. – 43 S.

347. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2005. [Electronic resource]. – URL :

http://www.bologna-bergen2005

348. Statuten Österreichischen Qualitätssicherungsagentur (AQA) / Vereinsstatuten im Sinne des Vereinsgesetzes, 2002 [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.aqa.ac.at

349. Steger U. Globalisierung gestalten: Szenarien für Markt, Politik und Gesellschaft / Ulrich Steger // Gottlieb Daimler- und Karl Benz-Stiftung, 2009. – Berlin : Springer, 2009. – 16 s.

350. Stifterverband Deutschland. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.stifterverband.org/

351. Stoll K.-H. Megasprache Englisch – Nischensprache Deutsch? / Karl-Heinz Stoll // Germersheim: Johannes Gutenberg-Universität Mainz, 2000. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.fask.uni-mainz.de/fbpubl/fax/stoll/stoll-0012.html).

352. Strategy 2012. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.admin.at

353. Strengthening the comprehensive European migration policy. European Commission unfolds new initiatives to provide an adequate response to increasing migratory pressures on Europe. [Electronic resource]. – URL : www.europa.eu/

354. Strengthening Germans role in the global knowledge society. Strategy of the Federal Government for the Internationaliyation of Science and Research / Federal Ministry of Education and Research, 2008. – 29 p. [Electronic resource]. – URL : http://www.bmbf.de/pubRD/ Internationalisierungsstrategie-English.pdf

355. Strengthening the comprehensive European migration policy. European Commission unfolds new initiatives to provide an adequate response to increasing migratory pressures on Europe. [Electronic resource]. – URL : http//www.europa.eu/

356. Studium und Forschung in Deutschland. Förderungsmöglichkeiten für ausländische Hochschulangehörige. – Deutscher Akademischer Austausch Dienst (DAAD), 2009. – Bonn. – 96 s.

357. Teichler U. Comparative Higher Education: Potentials and Limits / Ulrich Teichler // Higher Education, 2005. – № 32. – P. 45 – 58.

358. Teichler U. Brennpunkt Hochschule: Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft / Ulrich Teichler, Hans-Dieter Daniel, Jürgen Enders // Campus Forschung 775, Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf. – Frankfurt, 1998. – S. 79 – 96.

359. Teichler U. Changing Approaches of Research on Cooperation and Mobility in Higher Education / Ulrich Teichler // Unveröffentlicher Beitrag zum EAIE/ACA-Seminar «Putting Research into Practice» in Maastricht am 2. Dezember, 2005. – 34 p.

360. Teichler U. Higher Education Research: ist Relationships to Policy and Practice / Ulrich Teichler, Jan Sadlak // International Association of University, Issues in Higher Education, 2000. – Oxford : Pergamon. – 41 p.

361. Teichler U. Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe / Ulrich Teichler // Tertiary Education and Management, 2001. – № 5. – S. 21 –22.

362. Teichler U. Die Internationalisierung der deutschen Hochschilen / Ulrich Teichler // Strategie und Organisation, 2001. – DAAD. – 46 s.

363. Teichler U. Hochschule und Gesellschaft – Bilanz und Perspektiven / Ulrich Teichler, Hans-Dieter Daniel, Jürgen Enders // Campus Forschung 778, Schwerpunktreihe Hochschule und Beruf. – Frankfurt, 2009. – S. 12 – 27.

364. Teichler U. SOCRETES 2000. Evaluation Study / Ulrich Teichler, Jean Gordon, Friedhelm Maiworm // Final Report, November 2000. Study for the European Commissions Contract No 1999 – 0979/001 – 001 SOC 335 BEV. – Kasel : Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschuung, 2001. – 67 s.

365. Teichler U. Internationalisierung – auch eine Gestaltungsaufgabe für die Hochschule? / Ulrich Teichler // Unveröffentlichter Vortrag anlässlich der Darmstadt-Kassel-Runde, Kassel am 10. November 2005. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.uni-kassel.de

366. Teichler U. Changing structures of the higher education systems: the increasing complexity of underlying forces / Ulrich Teichler // Higher Education Policy. – 2006. – № 19. – P. 447 – 461.

367. Teichler U. Die Moderation wachsender Komplexität der Internationalisierung / Ulrich Teichler // Hochschule innovativ, 2009. – № 6. – S. 14 – 15.

368. The Bologna Process. Report on Progress with implementation in Austria, 2009. [Electronic resource]. – URL : http: //www.bologna.msmt.cz/PragueSummit/report%20Austria.doc

369. The concrete future objectives of education and training systems. Report from the Education Council to the European Council (February 2001), 2001. – Brussels. – 17 p.

370. The European Indicator of Language Competence. Report from the Education Council to the European Council. – Barcelona, March 2002. [Electronic resource]. – URL : http: // www.edu.languagelerningcom.ua

371. Thomas A. Psychologie und multikulturelle Gesellschaft: Problemanalysen und Problemlösungen (Interkulturalität: Grundprobleme der Kulturbegegnung) / Alexander Thomas, 1998. – Mainz : Johannes Gutenberg-Universität. – S. 227 –254.

372. The role of universities in the Europe of knowledge – Brussels Commission of the European Communities, 05.02.2003. – 24 p.

373. The University of Luxembourg. [Electronic resource]. – URL : http:// www.en.uni.lu/

374. Tonkin Y. The world in the Curriculum: Curricular Strategies for the Twenty-first Century / Y. Tonkin, J. Edwards // Change Magazine Press, 1981. – New York. – 12 p.

375. Trends der Qualitätssicherungsagentur und des Qualitätsmanagement im Hochschulwesen Österreich // Facultas Verlag- und Buchhandels AG, 2009. – Wien. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes :

http:// www.aqa.ac.at

376. Trow M. The Internationalisation of learning and the Nationalisation of the Purpose og Higher Education: two «laws of motion» in conflict? / Martin Trow // European Journal of Education, 1990. – Vol. 25. – No 1. – S. 5 – 22.

377. Universität Basel [Die elektronische Ressource].– Das Regime des Zugriffes : http:// www.unibas.ch

378. Universität Bern [Die elektronische Ressource].– Das Regime des Zugriffes : http:// www.unibe.ch

379. Universität Graz [Die elektronische Ressource].– Das Regime des Zugriffes : http:// www.uni-graz.at

380. Universität der Großregion (UGR), 2003. – S. 18. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.uni-gr.eu

381. University of the Greater Region (UGR). A cooperation project of the universities of Liege, Luxemburg, Metz, Nancy and Saarbrucken. Decisions of the 9th and 10th Summits of the Greater Region (2009, 2010). – P. 17. [Electronic resource]. – URL: http: // www.culture.routes.lu.

382. Universität Innsbruck [Die elektronische Ressource].– Das Regime des Zugriffes : http:// www.unibk.ac.at

383. Universite du Luxembourg [Electronic resource]. – URL :
http:// www.en.uni.lu/

384. Universität Luzern [Die elektronische Ressource].– Das Regime des Zugriffes : http:// www.unilu.ch

385. Universität Luzern (Eröffnung Universität Luzern PHZ), 2001. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.unilu.ch

386. Universität Salzburg [Die elektronische Ressource].– Das Regime des Zugriffes : http:// www.uni-salzburg.at

387. Universität St. Gallen (HSG) [Die elektronische Ressource].– Das Regime des Zugriffes : http:// www.unisg.ch

388. Universität Wien [Die elektronische Ressource].– Das Regime des Zugriffes : http:// www.univie.ac.at

389. Valverde L. The Multicultural Campus: Strategies for transforming Higher Education / Leonard Valverde, Louis A. Castenell, 1998. – Walnut Creek Altamira Press. – 46 p.

390. Van den Bor W. The International Classroom Implications for Management and Professionalization / Wout Van den Bor // International Education (Golden Anniversary Issue), 1997. – № 7/2-3. – P. 68 – 76.

391. Van der Wende M. An Innovation Perspective on Internationalisation of Higher Education: The Critical Phase / Marijk Van der Wende // Journal of Studies in International Education (Council on International Educational Exchange), 1999. – № 3/1. – P. 3 – 14.

392. Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91 b Abs. 1 Nr. 2 des Grundgesetzes über die Fortsetzung der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen / Exzellenzvereinbarung 11 (Ex. U 11). – 2006. – Berlin. – 9 s.

393. Volker J. „Mobilität von Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Europa“. Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien / Ulrich Teichler, Jahr Volker;

Harald Schomburg, Ulrich Teichler, 2007. – Frankfurt/New York. – Campus Verlag. – 89 – 102 s.

394. Vught Van F. Innovative Universities / Frans Van Vught // Tertiary Education and Management, 1999. – № 5. – 349 p.

395. Wächter B. Assessing the Quality of Internationalisation: the Internationalization Quality review Process / Bernd Wächter // Academic Cooperation Association, 2002. – Brussels. – 23 p.

396. Wagner X.-U. Das SOKRATES – Programm. Erfährungen der ersten fünf Jahre / X.-U. Wagner // DAAD, 2008. – Bonn. – S. 12 – 56.

397. Weiterbildung worldwide – Deutsche Weiterbildungsanbieter auf internationalen Märkten. Daten – Fallstudien – Perspektiven / Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003. – Bonn. – 204 s.

398. Wende M. van der. Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education / Marijk van der Wende / An International Comparative Perspective // Journal of Studies in International Education, 1996. – № 1/2. – P. 42 – 56.

399. Wende M. van der. An Innovation Perspective on Internationalisation of Highr Education Institutionalisation: The Critical Phase / Marijk van der Wende / Journal of Studies in International Education [Council on Intrnational Education Exchange], 1997. – № 3/1. – P. 3 – 14.

400. Wende M. van der. Internationalisation Strategies in Anglo-Saxon and Continental European Countries: Different Contexts, Rationales and Paradigms / Marijk van der Wende / Unveröffentlichtes Arbeitspapier der Tagung der “Darmstadt-Kassel-Runde” am 10. November, 2000. – № 1. – 13 p.

401. Wertheimer J. Multikulturalität Tendenzen, Probleme, Perspektiven im europäischen und internationalen Horizont»/ Jürgen Wertheimer, Michael Kessler, 1997. – Tübingen : Stauffenburg. – S. 91 – 105.

402. Whalley T. Best Practice Guidelines for Internationalizing the Curriculum. / Tom Whalley // Ministry of Education. Skills and Training & Centre for Curriculum, Transfer and Technology, 1997. [Electronic resource]. – URL : http://www.ctt.bc.ca/curric/BP/index.

403. Wierlacher A. Das Fremde und das Eigene: Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik / Alois Wierlacher, 1995. – München : Iudicium. – S. 151 – 193.

404. Wissenschaftsrat. «Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland», 2000. – Berlin. – 17 s.

405. Woll V. Arbeitssituation von Universitäts- und Fachhochschulschiabsolventinnen österreichischer Hochschulen / Vera Wolf // Qualität in der Wissenschaft, 2008. – H. 3. – S. 62 – 67.

406. Wollf A. Lern- und Studienstandort Deutschland – Emotion und Kognition: Lernen mit neuen Medien / Armin Wollf, Dietrich Eggers // Materialien Deutsch als Fremdsprache 23, 1996. – Regensburg : Deutsch als Fremdsprache. – S. 355 – 366.

407. Wollf A. Lern- und Studienstandort Deutschland – Emotion und Kognition: Lernen mit neuen Medien / Armin Wollf, Dietrich Eggers// Materialien Deutsch als Fremdsprache 47., 2010. – Regensburg : Deutsch als Fremdsprache. – S.257 – 274.

408. Wulf C. Von der internationalen Zusammenarbeit zur interkulturellen Kooperation: Neue Aufgabe universitärer Bildung / Christoph Wulf, 2000. – München. – S. 24 – 42.

409. Wuttig S. Die Entwicklung der Europäischen Bildungsprogramme mit Hochschulbezug / Siegbert Wuttig // Recht der Jugend und des Bildungswesens: Zeitschrift für Schule, Berufbildung und Jugenderziehung, 2009. – № 1. – S. 80 – 85.

410. Yershova Y. Thinking Not as Usual: Adding the Intercultural Perspective / Yelena Yershova, Joan DeJaeghere, Josef Mestenhauser // Journal of Studies in International Education, 2000. –№ 4/1. – P. 39 – 78.

411. Zindler F. Interkulturelle Handlungskompetenz und Österreich-Kunde / Friedrich Zindler, 2009. – 24 s.

412. «Zukunftsbild 2020». – 2003. – S. 11. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.uni-gr.eu

413. «Zukunftskonzepte» und «Hinweise zur Erstellung von Antragsskizzen für Zukunftskonzepte» [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.wissenschaftsrat.de/

Наукове видання

СОЛОЩЕНКО Вікторія Миколаївна

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В НІМЕЧЧИНІ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

Монографія

Комп'ютерний набір *Солощенко В. М.*
Комп'ютерна верстка *Цьома Н. С.*

Підп. до друку 30.10.2023.
Формат 60х84/16. Гарнітура Cambria.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 13,08.
Ум. фарб.-відб. 13,08. Обл.-вид. арк. 11,55.
Тираж 100 пр. Вид. №73.

Видавець і виготовлювач:
ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

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