

О. Г. Романовський, М. К. Чеботарьов

### СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУЧАСНОГО СТАНУ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ В ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ

*Показано необхідність адаптивного управління в сучасних умовах пошуку відкритих і демократичних моделей управління, які можуть забезпечити гнучкість системи управління у нестабільній ситуації, коли відбуваються швидкоплинні зміни і впроваджуються інноваційні технології відповідно до вимог суспільства.*

*У статті розглянуто розвиток теорії адаптивного управління в освітніх системах, зокрема в системі вищого навчального закладу. Розкрито сутність адаптивного управління та вихідні теоретичні положення, які лежать в її основі. Виділено сутнісні характеристики адаптивного управління: закономірності, ключові принципи, структура, функції і технології, а також спеціальний інструментарій у вигляді факторно-критеріальних моделей діяльності учасників освітнього процесу та освітнього закладу в цілому, які розробляються для організації та здійснення адаптивного управління.*

**Ключові слова:** система освіти, адаптивне управління, теорія, принципи, зміст, структура, технології, освітній процес, самоврядування.

Через постійне збільшення обсягу знань та швидку їхню змінюваність у всіх країнах іде реформування вищої школи. У зв'язку із цим вища освіта зазнає значного впливу з боку соціально-економічних перетворень і стає центром трансформаційних процесів. Основними напрямками реформування визначено такі чинники: безперервність, підвищення фундаментальності, інтегрованість, гуманітаризація, демократизація, інтеграція з наукою і виробництвом, комп'ютеризація, інформатизація.

Д. І. Дзвінчук зазначає, що, з філософської точки зору, глибина і швидкість змін сучасних тенденцій і явищ є вимушеними і погано передбачуваними, трансформація освітньо-наукового комплексу, технологічні інновації та інші явища зобов'язують представників усіх сфер знань інтенсифікувати свою аналітико-теоретичну діяльність [3, с.2]. Він переконливо довів, що методи прямого адміністрування в управлінні освітніми системами в Україні вичерпали свої можливості як ефективні, підкреслюючи необхідність віддати перевагу непрямим методам управління, делегуванню повноважень, підвищенню автономії вищих навчальних закладів. Погоджуючися з його думкою, зазначимо, що такий підхід дозволить вивести роботу вищих навчальних закладів на новий рівень управління, який надасть можливість вирішувати завдання, що поставлені суспільством перед освітою.

Національна доктрина розвитку освіти України спрямовує діяльність освітян на пошук нових, відкритих і демократичних моделей управління, які мають орієнтувати освітні процеси не на відтворення, а на розвиток. Цей процес здебільшого відбувається нерівномірно, тому управління ним здійснюється ситуативно і воно потребує адаптивного підходу до управління системою освіти.

На думку Т. А. Борової, управлінський чинник є провідним у процесі становлення особистості, враховуючи потреби і особистості, і суспільства, тому вони будуть пристосовуватися до вимог один одного і виробляти спільні інтереси, тобто адаптуватися,

© О. Г. Романовський, М. К. Чеботарьов, 2014

що, без сумнівів, потребує також адаптивного управління. Отже, існує потреба в пошуку інших структур, що відповідають новим цілям і завданням управління [2, с.11]. Адаптивне управління виникло за потреби спрямованої самоорганізації людини, що забезпечує її усвідомлений цілеорієнтований на розкриття потенціалу особистості та її самореалізацію саморозвиток. Тому саме на засадах адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників і студентів ВНЗ можна досягти певних результатів у формуванні творчої особистості, конкурентоспроможного професіонала з метою підвищення рівня та якості життя людей і прогресивного розвитку суспільства.

Адаптивне управління може бути спеціально організованим на основі створення, підтримки та розширення умов для саморозвитку об'єктів управління в межах установлених спільно із суб'єктом та усвідомлених вимог. Застосування такого підходу в управлінні ВНЗ має змінити на краще як навчально-виховний процес, так і всі сфери діяльності закладу. Безумовно, будь-які зміни містять адаптацію до нового стану і потребують певної кореляції дій, що стало предметом активного вивчення.

Управлінські засади у сфері освіти досліджували такі провідні вчені та практики, як В. І. Бондар, Д. І. Дзвінчук, Ю. А. Конаржевський, Л. М. Карамушка, В. І. Луговий, В. І. Маслов, Д. А. Новиков, В. В. Олійник та інші. Проблема адаптивного управління присвячені роботи таких учених, як Г. В. Єльнікова (науково-методологічні основи адаптивного управління освітою), В. І. Маслов, М. О. Кириченко, В. В. Олійник (закономірності наукового управління закладами освіти), О. М. Касьянова, О. М. Моїсеев (якість управління школою), Т.А. Борова (моделювання професійного розвитку науково-педагогічних працівників ВНЗ), П.І. Третьяков, Н. М. Бояринцева, С. М. Мітін (адаптивне управління педагогічними системами), Л. М. Фесик, Т. І. Шамова, Т. М. Давиденко (управління навчальним процесом в адаптивній школі). Розробленню й застосуванню критеріальної бази оцінювання освітньої діяльності присвячені праці Л. І. Даниленко, Г.А. Дмитренко, О.І. Зайченко, І. В. Іванюк, О.І. Локшина, В. С. Мітіна, М. М. Поташник та ін.

У системі освіти адаптивне управління почало розвиватись у 90-х роках минулого століття. У своїй дисертаційній роботі Г. А. Полякова визначає цей період як період "соціально-психологічної адаптації управління" і слушно наголошує на виокремленні адаптивного управління як окремого поняття. Сьогодні основними вважаються школи адаптивного управління під керівництвом П. І. Третьякова в Росії та Г. В. Єльнікової в Україні.

П. І. Третьяков, С.Н. Мітін, Н.Н. Бояринцева розглядають адаптивне управління як "цілеспрямований, психозберігаючий, ресурсозабезпечений процес взаємодії керуючої та керованої підсистем з досягнення запланованого результату, з урахуванням їх індивідуальних особливостей та середовища" [7, с. 12]. Головним завданням адаптивного управління вони визначають полегшення і одночасно стимулювання діяльності учасників педагогічного процесу, тобто створення відповідного інтелектуального та емоційного оточення у процесі навчання та управління, а також атмосфери педагогічної допомоги та психологічної підтримки [7, с. 4]. Представники цієї школи наголошують на психотерапевтичному підході до проблем управління.

У працях Г. В. Єльнікової поява адаптивного управління пов'язується з необхідністю врахування ситуацій нестабільності при розвитку ринково-економічних відносин, які змінюють внутрішні механізми управлінського процесу. Управління стає гнучким й динамічним, беручи до уваги потреби не тільки суб'єкта, а й об'єкта управлінської діяльності, що інтегрується в спільній меті. Автор розкриває дефініцію адаптивного

управління як “процес взаємовпливу, що викликає взаємоприспосовування поведінки суб'єктів діяльності на діа(полі) - логічній основі, яка забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з наступним поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій на її досягнення” [4, с. 50]. Розвиток засад адаптивного управління вона бачить в еволюційному розвитку менеджменту соціально-економічних систем, виділяючи системно-ситуаційний підхід, який потребує гнучкості та адаптації до постійних змін оточення.

Г. В. Єльнікова визначає, що це “особливий вид людської діяльності в умовах постійних змін внутрішнього і зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її у межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління” [4, с. 25]. Основою в соціальному управлінні є взаємодія керованої і керуючої підсистем, а принципами їхньої нормативної взаємодії є ієрархія, самоорганізація і саморегулювання. Таким чином, на її думку, адаптивне управління спрямовує суб'єкти діяльності на самоуправління й саморозвиток і характеризується змістом (функції), організаційною структурою (напрямок взаємовпливу і порядок взаємодії учасників управлінського процесу) і технологією (послідовність етапів, порядок здійснення, способи, методи і засоби реалізації механізму взаємоузгодження: спрямованого впливу й одночасного вивільнення ступенів свободи для саморозвитку [4, с. 45].

Адаптивне управління в системі вищого навчального закладу розглядається Т.А. Боровою як цілеспрямоване, системне управління, що ґрунтується на відкритій взаємодії учасників управлінського процесу і спрямоване на досягнення кінцевого результату у нестабільній ситуації. Підвалиною адаптивного управління є теорія адаптації. Суть її полягає в тому, що в реальності будь-яка освітня організація маневрує у розподілі освітніх послуг між своїми структурними підрозділами, а також створює комбінації найбільш вигідних напрямків дій з урахуванням ситуативних чинників зовнішнього середовища [2, с. 12].

Т.А. Борова виокремила також деякі вихідні теоретичні положення, що є основою управлінської діяльності та адаптивного управління, зокрема:

- управління – це є втручання в саморух системи (природний розвиток людини, організації) як спрямування в бажаному напрямі;
- адаптивне управління завжди виникає довільно при порушенні рівноваги керованої системи в умовах невизначеності як об'єктивна потреба, що поєднує еволюційний та революційний шляхи розвитку;
- ефективність управління завжди підвищується, якщо воно здійснюється з опорою на самоуправління (спрямований самовплив);
- самоуправління як складник адаптивного управління завжди має місце, коли зовнішні вимоги (реальна ситуація, розпорядження, наказ та ін.) створюють для людини ситуацію додаткової орієнтації (необхідність пошуку способів виходу із ситуації). Воно неможливе без усвідомлення й забезпечення реалістичності мети діяльності;
- адаптивне управління завжди спрямоване на узгодження діяльності взаємодіючих підструктур і характеризується подвійним проходженням інформації через ці структури (спочатку соціальної, що рухається знизу, і нормативної, що рухається зверху, потім узгодженої, яка унормовується і відправляється до всіх суб'єктів діяльності соціальної системи для уточнення завдань, поточного внесення змін у плани, програми дії і забезпечення їхнього якісного виконання [1].

Методологічною основою теорії адаптивного управління є знання певних закономірностей та принципів, відповідно до яких функціонують адаптивні системи. Зако-

номірності, які були визначені Г. Єльніковою щодо адаптивного управління освітніми системами, мають всеосяжний характер і співвідносяться з адаптивним управлінням підсистемами вищого навчального закладу з акцентом на подальший професійний розвиток упродовж всього життя. Вона сформулювала їх таким чином [6]:

1. Активізація природних механізмів розвитку керованої системи.
2. Когерентне зближення різних за походженням процесів на основі діалогічної адаптації взаємодіючих сторін.
3. Залежність адаптивного характеру управління від реалістичності його мети.
4. Взаємоадаптація керуючої і керованої підсистем.
5. Оптимальне співвідношення спрямовуючих впливів керуючої та свідомого самоспрямування керованої підсистем.
6. Моніторинговий супровід у взаємодії керуючої і керованої підсистем та їхнього рефлексивного розвитку.
7. Взаємозалежність поточного коригування та перспективного регулювання діяльності об'єкта управління.
8. Підсилення суб'єктності відносин, партнерських стосунків розвитку об'єкта при здійсненні цілеспрямованих впливів керуючої підсистеми.
9. Залежність підвищення ефективності адаптивного управління від повноти використання його наукових засад.
10. Закономірність дії „інформаційного пульсара”, який пов'язаний із прямим та зворотним зв'язком, що відбиває структуру взаємин та забезпечує поточне взаємокоригування діяльності керуючої й керованої підсистем.

Не менш значущими є принципи адаптивного управління. З огляду на пристосування їх до системи управління у вищому навчальному закладі, Т. А. Борова визначила ключові:

- принцип пріоритетного визнання розвитку людини і визначальності природного шляху його здійснення (людина завжди знаходиться у центрі уваги, особливо в інформаційному суспільстві);
- принцип спрямованої самоорганізації (у вищому навчальному закладі діяльність суб'єктів навчального процесу ґрунтується в основному на самостійній та індивідуальній роботі);
- принцип кооперації (тільки спільні зусилля можуть сприяти підвищенню продуктивності у навчальному процесі, який містить інтерактивні методи навчання та систему наукової роботи зі студентами на основі проектних робіт);
- принцип моніторингу чи самомоніторингу, коли акцент робиться на самостійність і саморозвиток;
- принцип управління через самоуправління, принцип постійного підвищення компетентності (професійна компетентність формується саме під час навчання у вищому навчальному закладі і вдосконалюється впродовж життя);
- принцип прогнозування подальшого розвитку за аналізом результату своєчасного визначення вектору розвитку, особливо самостійність, є основою розвитку навичок прийняття будь-яких рішень, які необхідні людині, зокрема професіоналу будь-якої сфери;
- принцип коучингу (в основі коучингу є активізація природного шляху розвитку керованої підсистеми, яка обумовлена відповідністю змісту, засобів і технології управління, завданням відновлення рівноваги між її внутрішніми і зовнішніми зв'язками на рефлексивній основі) [2, с. 13].

В основу психотерапевтичного підходу авторами покладені принципи: поваги і довіри до людини; цілісності, співробітництва, індивідуалізації, змін, наукової обґрунтованості та оптимізму [7]. Ці принципи доповнюють зазначені вище і спрямовані на особистісний розвиток людини.

Аналізуючи номенклатуру функцій адаптивного управління, Т. А. Борова визначила, що всі вони є також пріоритетними й у контексті вищого навчального закладу: спільне вироблення реалістичної мети, критеріальне моделювання, кооперація дій і самоспрямування, самомоніторинг процесу й моніторинг за результатом, прогностичне регулювання. Проте П. І. Третьяков відокремлює функції з огляду на терапевтичний підхід, що акцентує їхню відмінність від вищезазначених: мотиваційно-стимулююча, вільного самовизначення, пропедевтико-реабілітаційна, коректно-компенсаторна.

У структурі систем, що характеризуються адаптивним управлінням, в основі покладено лінійно-функціональну структуру, яка одночасно обов'язково доповнюється однією, двома або трьома органічними структурами залежно від рівня управління та організації, в якій воно відбувається. У ВНЗ також мають місце підходи, що були застосовані на загальноосвітньому рівні, а саме: система перероблення інформації за трьома різноспрямованими потоками (висхідні, низхідні, горизонтальні). Як зазначає Г. В. Сльникова, якщо за визначеними потоками відбувається низхідна, висхідна та горизонтально-зустрічна адаптація, то адаптивні процеси набувають наскрізного характеру і здійснюються шляхом взаємоприспосовування цільових функцій управлінських структур кожного рівня організації [4, с. 89]. Основою всіх структур з адаптивним управлінням є партнерські взаємини та ліберально-демократичний стиль керівництва.

Для організації та здійснення адаптивного управління розробляється спеціальний інструментарій у вигляді факторно-критеріальних моделей діяльності учасників освітнього процесу та освітнього закладу в цілому. Адаптивною моделлю системи управління об'єктом вважають таку модель, у якій, в результаті зміни характеристики внутрішніх і зовнішніх властивостей об'єкта, відбувається відповідна зміна структури і параметрів регулятора управління з метою забезпечення стабільності функціонування об'єкта. Такі ознаки присутні у всіх моделях: модель діяльності (Г.В. Сльникова), модель професійного розвитку суб'єктів управління вищого навчального закладу на основі компетентнісного підходу (Т.А. Борова), модель багаторівневої підтримки особистості в рамках управлінської психотерапевтичної діяльності (П. І. Третьяков), інтегрована модель адаптивного управління розвитком науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу (Л.М. Фесик) та інші.

Наступним складником теорії адаптивного управління є технології, які також мають свої істотні характеристики. Так, П. І. Третьяков виокремлює такі методи терапевтичного впливу: методи підтримки, когнітивні методи, методи зміни поведінки, методи вираження емоцій, спеціальні методи (сугестивні і гетеросугестивні методики психокорекції, методи конгруентної комунікації, метод соціальної терапії тощо). Українською школою адаптивного управління запропоновані такі технології: технологія освітнього моніторингу, що включає спеціальні етапи, засоби і методики реалізації управлінського процесу, які забезпечують наскрізність мети, взаємоадаптацію суб'єктів управління і сприяють "включенню" механізмів саморозвитку; технологія освітнього коучингу, яка є новою для системи освіти і знаходиться на стадії дослідження, проте вже є певні позитивні результати у її використанні у вищому навчальному закладі; технологія самомоніторингу.

Для здійснення адаптивного управління у ВНЗ необхідно створити відповідну критеріальну систему для відстеження динаміки розвитку професійної діяльності педагогів, керівників, самого навчального закладу. Це є наступним завданням дослідження щодо створення гнучкого механізму управління вищим навчальним закладом. Г. В. Єльнікова запропонувала як інструментарій для відслідковування результату діяльності учасників освітнього процесу в навчальному закладі базові кваліметричні моделі діяльності суб'єктів управління. Розроблення інструментарію з кваліметричних позицій (“квалі” – якість, “метрію” – міряю) дозволяє кількісно описати якість роботи будь-якого об'єкта управління. Сутність такого підходу полягає у виробленні оперативної інформації про учасників освітнього процесу, зміст їхньої діяльності та можливий кінцевий результат функціонування навчального закладу в цілому. Основний метод кваліметрії – експертний (групових експертних оцінок – метод Дельфі). Розроблені для такої моделі чинники й критерії виконують роль еталона та є основою саморегуляції діяльності, доки не будуть зміненими відповідно до зміни ситуації, вимог, загальних стандартів тощо.

У свою чергу, технологічний інструментарій у психотерапевтичному підході включає: вислуховування, підбадьорення, пораду, переконання, гру-тренінг “Педагогічний аналіз”. Т.А. Борова додала коучингові моделі проведення коуч-сесій, кваліметричні моделі професійного розвитку суб'єктів управління.

Отже, технології адаптивного управління зазнали подальшого розвитку; експериментально визначено ефективність їхнього використання у контексті вищого навчального закладу. Підґрунтя теорії адаптивного управління у вищій освіті дозволить гнучко підійти до системи управління у нестабільній ситуації, коли швидкоплинно відбуваються зміни та втілюються інноваційні технології відповідно до вимог суспільства.

**Висновки.** Вивчення теоретичних засад адаптивного управління підтверджує впевненість у його спрямованості на розвиток гуманістичних засад управлінського процесу, у центрі якого знаходяться людські стосунки, взаємоузгодженість праці, саморегуляція та самоорганізація його учасників. Воно поєднує зовнішнє управління й самоуправління, спрямовуючи процеси за природним шляхом здійснення. За умовами введення адаптивного управління в систему управління вищим навчальним закладом можна спостерігати значний розвиток науково-педагогічного колективу, тому що працюють механізми саморозвитку людини, які впливають на продуктивність роботи. Необхідно поширювати застосування теоретичних основ адаптивного управління у практичній діяльності навчальних закладів усіх рівнів.

**Список літератури:** 1. Борова Т.А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу [монографія] / Т. А. Борова, Харків, 2011. – 380 с. 2. Борова Т. А. Розвиток теорії адаптивного управління у контексті вищого навчального закладу // Проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків, 2011. - № 7. – С. 11-14. 3. Дзвінчук Д. І. Сучасні тенденції розвитку та управління освітою: автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.10 / Дзвінчук Дмитро Іванович; Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2007. – 36 с. 4. Єльнікова Г. В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: [Колективна монографія] / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, Г. А. Полякова та ін. [За заг. ред. Г. В. Єльнікової] – Чернівці: Технодрук, 2009. – 570 с. 5. Єльнікова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Єльнікова Галина Василівна. – Луганськ, 2005. – 444 с.

6. Єльнікова Г. В. Закономірності адаптивного управління соціально-педагогічними системами [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cippe.edu.ua/forum/viewforum.php?f=1> 7. Третьяков П. И., Митин С. Н., Божаринцева Н. Н. Адаптивное управление педагогическими системами: Учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. П. И.Третьякова. – М.: Центр “Академия”, 2003. – 368 с. 8. Шамова Т. И., Давиденко Т. М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. – М.: Центр “Педагогический поиск”, 2001. – 384 с.

**Bibliography (transliterated):** 1. Borova T.A. Teoretichni zasady adaptivnogo upravlinnja profesijnim rozvitkom naukovopedagogichnih pracivnikiv vishhogo navchal'nogo zakladu [monografija] / T. A. Borova, Harkiv, 2011. – 380 s. 2. Borova T. A. Rozvitok teorii adaptivnogo upravlinnja u konteksti vishhogo navchal'nogo zakladu // Problemi fizichnogo vihovannja i sportu. – Harkiv, 2011. - № 7. – S. 11-14. 3. Dzvinchuk D. I. Suchasni tendencii rozvitku ta upravlinnja osvitoju: avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk: 09.00.10 / Dzvinchuk Dmiro Ivano-vich; In-t vishhoї osviti APN Ukraїni. – K., 2007. – 36 s. 4. Єльнікова Г. В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, monitoringovi sistemi: [Kolektivna monografija] / G. V. Єльнікова, Т. А. Borova, G. A. Poljakova ta in. [Za zag. red. G. V. Єльнікової] – Чернівці: Tehnodruk, 2009. – 570 s. 5. Єльнікова Г. В. Naukovi osnovi adaptivnogo upravlinnja zakladami ta ustanovami zagal'noї seredn'ої osviti: dis. ...d-ra ped. nauk: 13.00.01 / Єльнікова Galina Vasilivna. – Lugans'k, 2005. – 444 s. 6. Єльнікова Г. В. Zakonomirno-sti adaptivnogo upravlinnja social'no-pedagogichnimi sistemami [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://www.cippe.edu.ua/forum/viewforum.php?f=1> 7. Третьяков П. И., Митин С. Н., Божаринцева Н. Н. Адаптивное управление педагогическими системами: Учеб. пособ. длja studentov vyssh. ucheb. zavedenij / Pod red. P. I.Tret'jakova. – М.: Centr “Академия”, 2003. – 368 s. 8. Shamova T. I., Davidenko T. M. Upravlenie obrazovatel'nym processom v adaptivnoj shkole. – М.: Centr “Pedagogicheskij poisk”, 2001. – 384

УДК 37.012

А.Г. Романовский, Н.К. Чеботарев

### СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ АДАПТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

*Показана необходимость адаптивного управления в современных условиях поиска открытых и демократичных моделей управления, которые могут обеспечить гибкость системы управления в нестабильной ситуации, когда происходят быстroteкущие перемены и внедряются инновационные технологии в соответствии с требованиями общества.*

*В статье рассмотрено развитие теории адаптивного управления в образовательных системах, в частности в системе высшего учебного заведения. Раскрыта сущность адаптивного управления и исходные теоретические положения, которые лежат в ее основе. Выделены сущностные характеристики адаптивного управления: закономерности, ключевые принципы, структура, функции и технологии, а также специальный инструментарий в виде факторно-критериальных моделей деятельности участников образовательного процесса и образовательного учреждения в целом, которые разрабатываются для организации и осуществления адаптивного управления.*

**Ключевые слова:** система образования, адаптивное управление, теория, принципы, содержание, структура, технологии, образовательный процесс, самоуправление.

O. Romanovskyi, M. Chebotar'ov

### ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF THE CURRENT STATE OF DEVELOPMENT OF THE THEORY OF ADAPTIVE MANAGEMENT IN EDUCATIONAL SYSTEMS

*The need for adaptive management in modern conditions of the search of open and democratic management models that can orient educational processes not to reproduction, but to self-development, aimed at the disclosure and development of personality potential and its realization is shown in the article. Grounding of the theory of adaptive management in higher educational establishment will provide the flexibility of a management system in unstable situation, when changes happen so fast and innovation techniques are implemented in accordance with the society requirements.*

*Adaptive management can be organized specifically by creating, supporting and enhancing the conditions for self-development of managed objects within the requirements set together with the managing subjects. Usage of this approach in the management of higher educational establishment will help to increase the effectiveness of both the educational process and all the scope of its activities.*

*The article considers the development of the theory of adaptive management in educational systems, in particular, in the system of higher educational establishment. The content of adaptive management in higher educational establishment and the basic theoretical positions that form its basis are disclosed. Essential characteristics of adaptive management as laws, key principles, structure, functions and technologies that are developed for the organization and implementation of adaptive management are highlighted.*

*To create an adaptive management in higher educational establishment, the proper criterial system for tracking the dynamics of the professional work of teachers, principals, the institution itself should be created. The essence of such approach lies in the development of operational information about the participants of educational process, the content of their activity and possible final result of the functioning of the whole educational institution. Factors and criteria developed for this model serve as a standard and as the basis of self-regulation of activity, until they are changed in accordance with the changing situation, requirements, common standards, etc.*

*Study of the theoretical bases of adaptive management convinces that it's focused on the development of humanistic principles of management process which is centered on human relationships, coherence between labor, self-regulation and self-organization of its participants. It connects external management and self-management directing processes on the natural course of implementation. As long as adaptive management is implemented in the system of higher educational establishment considerable development of scientific and pedagogical staff can be seen since mechanisms for self-development that affect productivity are triggered. Theoretical bases of adaptive management should be applied in practical activity of educational establishments of all levels.*

**Keywords:** *educational system, adaptive management, theory, principles, content, structure, technologies, educational process, self-management.*

*Стаття надійшла до редакційної колегії 7.02.2014*



Н. М. Авшенюк

**НАУКОВИЙ ДИСКУРС ПРО ТРАНСНАЦІОНАЛЬНУ ВИЩУ ОСВІТУ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ**

У статті здійснено семантичний аналіз термінів, що позначають явище “транснаціональна вища освіта” з огляду на особливості їхнього використання у наукових працях дослідників у галузі соціальних наук, документах міжнародних організацій, урядових і неурядових освітніх структур країн, залучених до процесів міжнародної інтеграції у сфері освіти, з метою виявлення сутності досліджуваного феномена. З’ясовано, що термін “транснаціональна вища освіта”, як правило, вживається для означення реального або віртуального пересування студентів, педагогів, академічних програм та знанневих потоків з однієї країни в іншу.

**Ключові слова:** транснаціональний, транснаціоналізм, транснаціональність, транснаціональна вища освіта.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Зростання інтересу до міжнародного виміру розвитку вищої освіти спричинило збільшення кількості понять і термінів, котрі використовують для опису сучасних змін. Зокрема, йдеться про терміни “транснаціональний”, “транснаціоналізм” та “транснаціоналізація”. Важливим є дослідження цих понять, а також їх трактування у різних національних і міжнародних документах, наукових монографіях і статтях дослідників розвитку транснаціональної вищої освіти, інтернаціоналізації й глобалізації освіти.

Стандартне визначення терміна “транснаціональний” (*transnational*), що розміщене в онлайнній версії енциклопедії Мірраем-Вебстер, звучить як “розширення або вихід за межі національних кордонів” [1]. Трактування цього терміна обумовлене наявністю в його складі префікса латинського походження “транс” (від лат. *trans* – через, за, крізь, пере, по той бік), що, як правило, є першою частиною складних слів, і означає: 1) переміщення через щось; рух через якийсь простір, його пересічення; 2) вихід за межі чогось; розташування за межами чогось. Найпоширеніші словники англійської мови “American Heritage”, “Collins” і “Webster's College Dictionary” наводять декілька дефініцій терміна “транснаціональний”, а саме: 1) “такий, що без обмежень долає національні кордони” та 2) “щось, пов’язане з участю декількох країн чи національностей” [2].

Варто зазначити, що термін “транснаціональний” та похідні від нього, як-то “транснаціональність”, “транснаціоналізм” здебільше використовується й обґрунтовуються у працях, пов’язаних із соціальними науками, - соціологією, філософією, політологією, економікою, культурологією тощо. Так, на англійській сторінці вільної енциклопедії “Вікіпедія” знаходимо дефініцію терміна “транснаціональність” як “принцип здійснення будь-яких дій крізь національні кордони з метою поширення впливу на більш широкому (повсюдному) рівні. Він зазвичай використовується для опису діяльності різних геополітичних структур, на відміну від терміна “міжнародний”, як той, що діє серед національних урядів різних країн і контрольований ними, або “наднаціональний”, що має на увазі делегування повноважень на більш високий рівень урядування [3].

© Н. М. Авшенюк, 2014

Ще одним похідним терміном від концепту “транснаціональний” вважаємо “транснаціоналізм”, який означає соціальне явище, що розвинулося внаслідок підвищеної взаємопов’язаності між людьми, з одного боку, і нехтуванням економічного і соціального значення кордонів між національними державами, з іншого. Зокрема, глосарій ЮНЕСКО в галузі соціальних та гуманітарних наук трактує “транснаціоналізм” як множинні зв’язки та взаємодії, що об’єднують людей та інституції через кордони національних держав [4]. Зауважимо, що термін “транснаціоналізм” вперше з’явився на початку ХХ ст. у роботах американського журналіста Р. Борна для опису “нового способу осмислення відносин між культурами” [5]. Упродовж останнього десятиліття він широко використовується серед сучасних провідних учених у галузі соціальних наук, зокрема в наукових працях з культурології, антропології, історії, літературознавства А. Аппадурі, Л. Бюелля, Дж. Кліффорда, Г. Бгабги та ін. Так, соціальні антропологи надали транснаціоналізму теоретичного визначення як процесу, завдяки якому іммігранти створюють і підтримують багатоканальні суспільні відносини, що поєднують між собою різні соціуми їхнього походження та територіального проживання [6, с. 607]. Культурологи у своїх працях акцентують увагу на змінах у ставленні суспільства до категорії простору, що пов’язане, насамперед, з наявністю великої кількості людей, які нині живуть у соціальних осередках, розташованих одночасно у декількох фізичних місцях та соціумах на території двох або більше національних держав. Усі разом такі множинні контексти утворюють, на думку професора транснаціональної антропології Оксфордського університету С. Вертовеца, так звані “транснаціональні соціальні регіони” (transnational social field), “транснаціональні соціальні простори” (transnational social space), “транснаціональні поселення” (transnational village), “транслокації” (translocality) [7, с. 578]. Як бачимо, дослідники в галузі соціальних наук використовують цей термін переважно для позначення соціальних просторів, котрі створюють іммігранти попри географічні, культурні та політичні кордони. З плином часу термін “транснаціоналізм” почали вживати не лише стосовно транскордонної мобільності людей, а також щодо переходу крізь кордони культурного, інформаційного, економічного та інших потоків. А відтак, “транснаціоналізм - це новий аналітичний погляд, що розкриває зростання інтенсивності кругообігу товарів, інформації, людей, спричинене міжнародною трудовою міграцією населення” [6, с. 607].

Як бачимо, використання цих термінів в антропології, соціології, політології та інших соціальних дисциплінах посилило їхню семантичну неоднозначність. Проте серед учених все ж існує порозуміння щодо ідентифікації транснаціоналізму як багатогранного і складного процесу, що є частиною владних відносин, котрі впливають на діяльність через кордони. За таких умов прикладами вияву транснаціоналізму вважають: 1) започаткування діяльності транснаціональних неурядових організацій світового масштабу, як-то: Організація Об’єднаних Націй (ООН), Організація економічного співробітництва й розвитку, Світовий банк, Римський клуб, Грінпіс, Лікарі без кордонів тощо; 2) утвердження міжнародних, регулюючих економічну діяльність, тарифів; 3) укладання різнопрофільних міжнародних договорів щодо глобальної фінансово-господарської діяльності, вирішення глобальних екологічних проблем, а також надання освітніх послуг та здійснення наукових досліджень у глобальному масштабі. Оскільки предметом нашого дослідження є феномен “транснаціональна вища освіта”, зосередимося на семантичному аналізі зазначених термінів і прослідкуємо особливості їх використання у наукових працях дослідників, документах міжнародних організацій, урядових і неурядо-

вих освітніх структур країн, залучених до процесів міжнародної інтеграції у сфері освіти, з метою виявлення сутності досліджуваного феномена.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Експерт Центру з питань глобалізації, освіти і суспільного розвитку Брістольського університету (Велика Британія) Р. Дейл у контексті сучасних освітніх процесів розглядає поняття “транснаціональний” (transnational – буквально “крізь нації”) й “інтернаціональний” (international – в буквальному сенсі “між націями”) як широко використовувані у дослідженнях з порівняльної педагогіки, які в обох випадках передбачають “національний” рівень діяльності з акцентом на тому, що щось відбувається “через” або “між” націями. Натомість поняття “наднаціональний”, за висловленням ученого, (supranational – буквально “над націями”) позначає окремих, відмінний рівень або масштаб діяльності, вищий від національного [8, с. 125]. У цьому контексті цікавою для нашого порівняльно-педагогічного дослідження видається точка зору професора Р. Коуена, Президента Товариства порівняльної педагогіки в Європі (2004–2008 рр.), щодо здійснення порівняльного аналізу досліджуваного феномена транснаціоналізму у галузі освіти. Вчений зазначає, що у дослідженнях, присвячених вивченню явища освітньої мобільності важливими є три концепти “трансфер”, “трансляція”, “трансформація”. Указані концепти можуть тлумачитися у такий спосіб: 1) *трансфер* – рух освітніх ідей та успішної практики в наднаціональному, транснаціональному або міжнародному просторі; 2) *трансляція* – зміна сутності навчальних закладів або переосмислення освітніх ідей, що зазвичай відбувається у процесі трансферу в просторі; 3) *трансформація* – метаморфози, які потребують внеску нових соціально-економічних сил в освіту в нових умовах, котрі накладаються на первинну сутність освіти під час трансляції [9]. Такий підхід, на нашу думку, є дуже корисним, оскільки він допомагає роз’яснити базові мотиви, зокрема, з якої причини відбувається переміщення (трансфер), хто здійснює це переміщення, звідки й куди, і що служить підвалиною політики такого переміщення.

На думку викладачки Університету Східного Лондона (Велика Британія) Т. Кім, термін “транснаціональний” використовується у дослідженнях в галузі вищої освіти для підкреслення значення “між” або “над” територіальними кордонами, тому основний акцент робиться на те, що відбувається у “транснаціональному просторі”, а не на рівні офіційної взаємодії між народами [10, с. 317]. Викладач факультету соціальних наук і філософії Університету Явяскуля (Фінляндія) І. Кауппінен переконує, що усі зміни у діяльності університетів найкраще обґрунтовуються за умови здійснення аналізу трансформацій з урахуванням місцевого, національного і глобального рівнів. А відтак, сутність транснаціоналізації академічного капіталізму він пояснює як інтеграцію транснаціонального виміру у навчальну, науково-інноваційну й фінансову діяльність університетів, що посилює транснаціональну інтеграцію між університетами та глобалізованим знаннєвим капіталізмом і збільшує можливості вчених та навчальних закладів диверсифікувати свої зовнішні джерела фінансування на транснаціональному рівні. Це досягається через поєднання локального, національного й транснаціонального підходів у стратегіях організації практичних робіт, дослідницьких мереж, посередницьких організацій, нових схем вироблення знання й механізмів фінансування, що сприяє стиранню меж між галуззю вищої освіти, державним і приватним сектором економіки і спонукає до врахування транснаціонального виміру у дослідженнях динаміки розвитку академічного капіталізму. Іншими словами, транснаціональний академічний капіталізм означає транскордонну інтеграцію вищої освіти і знаннєвого капіталізму у вигляді тра-

нснаціональних інноваційних дослідницьких мереж [11, с. 552]. Висловлена І. Кауппі-неном точка зору підкріплюється і поглядами інших учених, зокрема, соціолог Університету Каліфорнії (США) В. Робінсон вказує на необхідність обирати за основу будь-яких досліджень саме глобальну соціальну систему, на відміну від національно-центрованої парадигми, оскільки соціальні структури все більше стають транснаціональними [12].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вивчення автентичних літературних джерел за темою дослідження показало, що для визначення поняття “транснаціональна вища освіта” (transnational higher education) в міжнародних англійських документах, монографічних дослідженнях і науковій періодиці використовують подібні за суттю терміни “*закордонна вища освіта*” (higher education abroad), “*міжнародна вища освіта*” (international higher education), “*трансгранична вища освіта*” (cross-border / transborder higher education), “*вища освіта без кордонів*” (borderless higher education) [13, с. 2]. Ці англійські терміни, як правило, вживаються для визначення реального або віртуального пересування студентів, педагогів, знань та академічних програм з однієї країни в іншу. Попри те що існують певні концептуальні розбіжності між цими термінами, вони використовуються як синоніми. Найширше значення, на думку експертів, має термін “вища освіта без кордонів”, натомість термін “транскордонний” вживається, переважно, за необхідності наголошення на географічній або юридичній відсутності кордонів [14, с. 3]. Автори дослідження “Моделі й типи: керівні вказівки щодо успішної практики транснаціональної освіти”, виконаного австралійськими експертами під егідою Національного спостережувального центру за транснаціональною освітою Великої Британії (ОВНЕ), наголошують, що з’ясування термінологічного поля є вкрай важливим, з огляду на наявність тих чи інших аспектів у різних дефініціях. Такі розбіжності можуть мати вирішальний вплив на регуляторні процедури як на національному, так і на інституційному рівнях. Адже, якщо певні типи транснаціональних послуг будуть виключені з регуляторних процедур, вони по-різному розглядатимуться провайдерами, а самі регуляторні правила залишатимуть чимало лазівок для їх порушення [15, с. 6].

Науковці різних країн переконані у тому, що поки що не вироблено чіткого, усталеного у міжнародному освітньо-науковому просторі трактування термінів “транскордонна вища освіта”, “транснаціональна вища освіта” і “вища освіта без кордонів”, проте можна охарактеризувати деякі очевидні тенденції.

Так, термін “транскордонна вища освіта” (cross-border higher education) розглядається як синонім широкого тлумачення міжнародної індивідуальної мобільності в межах терміна “міжнародна освіта” і використовується як узагальнюючий термін для означення різноманітності існуючих видів міжнародної діяльності, про що свідчать праці С. Вінсен-Ланкрана. Зокрема, дослідник зазначає, що “студенти, які навчаються за кордоном, традиційно репрезентують найбільш поширену форму транскордонної вищої освіти. Проте впродовж останнього десятиліття з’явилися нові види транскордонної вищої освіти. Тому нині вона включає не лише міжнародну мобільність студентів, а й мобільність освітніх програм і навчальних установ через кордони” [16, с. 2]. Цю точку зору підтримують П. Еккель, М. Грін і Б. Аффольтер-Кейн [17, с. 299], які розглядають транскордонну вищу освіту як міжнародну мобільність студентів, викладачів, дослідників, програм, проектів та навчальних закладів. Австралійський дослідник С.Маргінсон [18] використовує термін “транскордонний” у своїх працях, присвячених

опису вищої освіти, ринків освітніх послуг, освітніх потоків, фінансових потоків у галузі освіти, потоків людей та ідей, студентської мобільності, міжнародних відносин навчальних закладів, он-лайнного трансферу освітніх послуг, тобто всього, що безпосередньо пов'язане з вищою освітою і має потенціал переміщатися з однієї країни в іншу.

Професор Університету Делі Е. Гапте вважає, що насправді термін “транскордонний” має на увазі усвідомлення і визнання національних кордонів, а також тих, що стосуються політичних, соціальних і культурних норм. Під транскордонною вищою освітою вчена розуміє навчання студентів на курсі або в програмі, які були розроблені й надаються в іншій країні, відмінній від країни їхнього проживання [19]. Американський науковець з Корнельського університету М. Кріц у своїх роботах здебільшого використовує термін “транскордонна вища освіта”, оскільки він є найуживанішим і передбачає транскордонний рух студентів або надання послуг з вищої освіти провайдерами, розташованими в одній країні для студентів з інших країн. На її думку, транскордонна вища освіта означає, що деякі особи чи форми освітньо-навчальної діяльності ВНЗ фактично перетинають міжнародні кордони або навчальні установи надають свої послуги у двох або більше країнах. Хоча вона наголошує, що нині у фаховій літературі все частіше використовується і термін “транснаціональна вища освіта”, який описує освітні послуги, що виходять за межі однієї країни [20, с. 5].

На думку міжнародних експертів у галузі вищої освіти, найбільш поширеним є термін “вища освіта без кордонів” (borderless higher education), на відміну від термінів “транскордонна вища освіта” чи “транснаціональна вища освіта”, що вперше з'явився в доповідях про розвиток вищої освіти Австралії і Великої Британії 2000 року [13]. Так, ОВНЕ у своїх документах [21, с. 5] використав цей термін для опису “широкого спектру заходів та подій, які перетинають (...) традиційні межі вищої освіти, будь-то географічні, галузеві чи концептуальні, зокрема (...) електронне навчання (...), приватне та корпоративне навчання, міжнародне співробітництво у галузі освіти тощо”. У багатьох документах та наукових дослідженнях термін “вища освіта без кордонів” стосується, зокрема, діяльності віртуальних університетів і навчання за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Термін “вища освіта без кордонів” поширюється також на визначення діяльності мереж, асоціацій, консорціумів і партнерств. На думку Г. Сендерсона, термін “вища освіта без кордонів” найяскравіше описує світ, в якому глобальні процеси роблять територіальні кордони зайвими. Попри те що студенти, викладачі, розробники навчальних програм, менеджери, асоціації, університети і консорціуми, що є частиною міжнародної навчально-наукової діяльності, як і раніше мають приналежність до певних країн, “вища освіта без кордонів” демонструє “стиснення” часу і простору як результат сучасних глобальних процесів [22].

Дослідження семантичного значення ключового терміна нашого дослідження, “транснаціональна вища освіта” (transnational higher education) показує, що він часто використовується відносно освітньо-наукових ініціатив та партнерства на інституціональному рівні, а не на рівні індивідуальної мобільності викладачів або студентів. На сторінках “Аналітичного глосарію з якості вищої освіти” Л. Гарві [23] знаходимо визначення транснаціональної вищої освіти як надання освітніх послуг більше, ніж в одній країні, що часто асоціюється з інтернаціоналізацією, проте не є ідентичною цьому явищу.

Л. Вербік та Л. Йоківірте [24, с. 1] розглядають “транснаціональну вищу освіту” як стрімко поширюване явище, що пов'язане зі зростаючими обсягами “експорту й ім-

порту освітніх послуг різними країнами”. Дослідниці зауважують, що транснаціональна освіта – це освіта, що надається однією країною в іншій країні і містить різні типи спільно наданих освітніх послуг, створення філій університетських кампусів, дистанційне навчання тощо, але виключає традиційні форми навчання за кордоном, зокрема ті, що пов’язані з переміщенням студентів через державні кордони країн. Н. Кенні стверджує, що цей термін вперше з’явився у вжитку саме в документах і наукових працях австралійських учених у 90-ті рр. XX ст. для розрізнення двох типів закордонної вищої освіти, з одного боку такої, що надається австралійськими університетами в інших країнах (offshore / transnational education), а з іншого – такої, яку здобувають іноземні студенти в Австралії (onshore / international education) [25]. У цілому, викладачі австралійських університетів Т. Гефернен, М. Морісен, П. Бесю, А. Свіні зауважують, що дослідження транснаціональної вищої освіти суттєво ускладнюється через непорозуміння у використанні термінології, зокрема довільне вживання слів “офшорне” (offshore), “заокеанське” (overseas) навчальне консультування (tutorial). На думку вчених, саме термін “транснаціональна вища освіта” об’єднує усі зазначені явища, що позначають:

- програми, що надаються відповідно до формальних угод між австралійськими університетами та зарубіжними установами або організаціями;
- програми, запропоновані до викладання частково або повністю за офшорним принципом (програми дистанційної освіти, що надаються зарубіжною установою за умови офіційної угоди);
- програми, розроблені австралійським університетом відповідно до зарубіжних академічних стандартів [26, с. 30].

Міжнародний експерт у галузі інтернаціоналізації освіти, ад’юнкт-професор Торонтського університету (Канада) Дж. Найт висловлює думку багатьох учених про те, що “неточне використання термінології” свідчить, з одного боку, про складність досліджуваного явища, а з іншого - є результатом його тридцятилітньої еволюції “від міжнародного → глобального → й до транснаціонального вимірів розвитку вищої освіти” [27, с. 14]. Ця дослідниця присвятила чимало своїх робіт вивченню сутності зазначених процесів впродовж декількох десятиліть у різних країнах світу. Свої міркування з цього приводу вона узагальнила у спеціальній доповіді “Офшорна, транснаціональна, транс-кордонна освіта чи освіта без кордонів: дилема щодо визначення та збору даних (2005 р.). У цьому документі дослідниця, зокрема, схиляється на користь використання терміна “транснаціональна вища освіта” як руху людей, програм, провайдерів, знання, ідей, проектів та послуг крізь національні кордони [28]. Цю точку зору поділяє також С. Берген, голова Департаменту вищої освіти та історії викладання Ради Європи. Він наголошує, що термінологія в галузі вищої освіти зазнає суттєвого розвитку: термін “транснаціональна освіта” був найпершим, який використовувався для опису цього явища у документах європейських організацій та університетів. Термін “транс-кордонна освіта”, котрий буквально означає, що надання освіти здійснюється через перетин кордонів, наголошує на заміщенні класичної студентської мобільності мобільністю надання освітніх послуг, хоча одне не виключає іншого. Водночас, термін “вища освіта без кордонів” підкреслює, що національні кордони не мають ніякого відношення до цього виду освіти, яка не обов’язково походить з будь-якої конкретної країни, а може бути продуктом транснаціональної освітньої діяльності [29, с. 8]. У таблиці відображено еволюцію термінології у галузі міжнародної освіти.

Еволюція термінології у галузі міжнародної освіти за Дж. Найт

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

Отже, як бачимо, вища освіта традиційно характеризувалася своїми широкими міжнародними зв'язками, завдяки яким співтовариства вчених завжди взаємодіяли через кордони, здійснюючи дослідження у науковій сфері. Проте нинішній рівень міжнародної співпраці, пов'язаний з величезними потоками іноземних студентів, програмною та інституційною мобільністю, розглядається як абсолютно нове явище. Крім того, більшість із традиційних міжнародних зв'язків використовувалася насамперед для академічних і культурних цілей. Однак останнім часом транснаціональна освіта почала здійснюватися з комерційною метою. Перехід “від допомоги до торгівлі” стався у той час, коли до академічного співробітництва долучилися як розвинені країни, так і ті, що розвиваються. Дійсно, включення терміна “освітні послуги” до торговельних дискусій у межах Генеральної угоди з торгівлі послугами (ГАТС, далі – Генеральна угода) Світової організації торгівлі (СОТ) поступово надає вищій освіті якості потенційної комерційної послуги. А відтак, у сучасній науковій літературі утверджується нове поняття “транснаціональна торгівля освітніми послугами” [30, с. 33]. Відповідно до класифікації Генеральної угоди, нині у світі функціонує чотири типи міжнародної торгівлі освітніми послугами, а саме:

1. Транскордонний експорт/торгівля освітніми послугами (cross-border supply) здійснюється, як правило, за допомогою телекомунікацій, які переносять послуги через кордони на кшталт дистанційного навчання.

2. Пересування крізь кордони споживача освітніх послуг/студентська мобільність (consumption abroad) полягає в індивідуальному переїзді студентів для отримання кваліфікації та диплому.

3. Прямі іноземні інвестиції як комерційна присутність (commercial presence) передбачає наявність зарубіжного провайдера у певній країні з метою надання/розповсюдження освітніх послуг.

4. Пересування крізь кордони безпосереднього носія освітніх послуг (presence of natural persons) означає переїзд професорсько-викладацького складу до іншої країни для викладання [31, с. 10].

Осмислюючи зазначене в контексті нашого дослідження, можемо підсумувати, що транснаціональна вища освіта передбачає перетин кордонів як послугами, так і споживачами послуг. Адже в межах першого типу послуги перетинають кордони за допомогою дистанційної чи віртуальної освіти, в межах третього типу іноземні інвестиції сприяють заснуванню філій кампусів, зарубіжних корпоративних інститутів та франчайзингових програм. Водночас другий і четвертий тип передбачають перетин кордонів безпосередньо фізичними особами: і споживачами, і носіями освітніх послуг. На підтвердження зазначеного процитуємо австралійських дослідників Г. МакБьорні та А. Поллока, які на сторінках журналу “Міжнародна вища освіта” зауважують, що дійсно існує багато шляхів надання вищої освіти у транснаціональний спосіб. При цьому її привабливість є рівнозначною для всіх учасників цього процесу, а саме:

- *студенти* прагнуть отримати кваліфікацію зарубіжного ВНЗ, не переїжджаючи в іншу країну для навчання;

- *працівники й влада* країн зацікавлені у розвитку людського капіталу (включаючи багатонаціональні й глобальні корпорації з географічно дисперсною робочою силою);

- *провайдери освітніх послуг* шукають шляхи розширення експортних ринків [32, с. 13].

Особливої ваги для нашого наукового пошуку мають результати дослідження “Транснаціональна освіта в європейському контексті – забезпечення, підходи та стратегії”, здійсненого Асоціацією академічного співробітництва 2008 року. Результати було отримано при зіставленні використання термінології в освітніх документах Великої Британії, США та Австралії [33, с. 57–58]. Так, Австралія, як країна-фундатор термінології для визначення процесів надання транснаціональних освітніх послуг, спочатку використовувала цей термін з наголосом на географічному критерії залучення іноземних студентів. Згодом, з метою визнання й інституалізації цього феномену уряд Австралії у своїх документах зазначив: “австралійська транснаціональна вища освіта та навчання, що також відома як офшорна або транскордонна освіта і навчання, передбачає надання та / або оцінку програм / курсів акредитованим австралійським провайдером (навчальним закладом) в іншій країні, ніж Австралія, що включає компонент фізичної присутності викладачів і студентів (...), на відміну від освіти і навчання у дистанційному режимі. Транснаціональна освіта і професійна підготовка обов’язково включають фізичну присутність викладача за кордоном від австралійського провайдера шляхом укладання офіційної угоди з місцевою навчальною установою / організацією” [34]. Як бачимо, за допомогою цього визначення управлінці освітою Австралії прагнуть нівелювати лекси-



чні розбіжності між часто уживаними термінами і сконцентруватися на організаційних засадах надання освітніх послуг, зокрема традиційній та дистанційній формах освіти. Воно не враховує тип надання послуг (твіннгове навчання, фрайчанзингове навчання, філії кампусів тощо), а також дистанційне навчання, що, за словами С. Коннеллі, створює потенційні лазівки у регуляторних правилах, оскільки повний потенціал дистанційної освіти може бути зреалізованим лише за умови розгляду її як інтегрального компонента транснаціональної освіти [15].

У США ще складніше віднайти загальне розуміння терміна “транснаціональна освіта”, оскільки в країні немає чіткої національної позиції або стратегій щодо розвитку транснаціональної освіти. Історично так склалося, що терміни “транснаціональна освіта”, “освіта без кордонів” та “транскордонна освіта” вживаються як взаємозамінні без розмежування, що в цілому віддзеркалює й існуючу регуляторну практику надання транснаціональних освітніх послуг американськими університетами. Єдиною різницею між США і Австралією є те, що американське трактування терміна “транснаціональна освіта” зазвичай містить і дистанційне навчання. Іншою важливою відмінністю є те, що цей термін включає також офшорні програми і кампуси, що були в першу чергу розроблені для американців, які навчаються за кордоном [33, с. 73].

В університетському секторі Великої Британії термін “транснаціональна освіта” є маловживаним. Більшість університетів використовують для цього виду освітніх послуг загальний термін “спільне міжнародне постачання” (*collaborative international provision*) або описують транснаціональну освіту за її компонентами, як-то: франчайзингове постачання, дистанційне навчання, філії університетських кампусів тощо. Натомість найпопулярнішим серед постачальників та отримувачів транснаціональних освітніх послуг з Великої Британії є терміни “дистанційне навчання”, “онлайнове / віртуальне навчання”, “е-навчання”, які вони використовують для позначення усіх програм їхнього співробітництва. Отже, британське трактування суперечить і австралійському, і американському, оскільки у першому випадку зараховує до транснаціональної освіти дистанційну форму її реалізації, а порівняно з другим – обмежує цією формою транснаціональне постачання освітніх послуг.

Беззаперечно, значний внесок у розроблення й узгодження термінологічного поля транснаціональної вищої освіти здійснюють міжнародні організації як регіонального, так і глобального рівнів. Зокрема, міжнародна організація з популяризації британської освіти й англійської мови у світі - Британська Рада - у своїх документах та на вебсторінках використовує трактування “транснаціональної вищої освіти” як надання послуг з вищої освіти однієї країни в іншій. При цьому така освіта, за версією цієї організації, не охоплює традиційний ринок залучення міжнародних студентів, коли студенти ідуть навчатися за кордон. Натомість транснаціональна освіта передбачає широке коло різних способів доставки, насамперед дистанційну освіту й електронне навчання; угоди про валідацію й франчайзинг; твіннінг й інші форми співпраці. У цілому, транснаціональна вища освіта означає надання освітніх послуг в умовах, коли студенти знаходяться в іншій країні, ніж та, де розташований навчальний заклад, що присвоює кваліфікацію [35].

Останніми роками у світовому освітньому просторі широко застосовується трактування транснаціональної вищої освіти як освіти, яку здобуває студент в іноземному університеті, проживаючи у своїй країні. При цьому студент не перетинає кордони, переїжджаючи на навчання в іншу країну, а освітні програми проникають крізь кордони і стають транснаціональними. Перетин кордонів за умови транснаціональної освіти здій-

снюється або фізично, коли переїзять викладачі з навчальними матеріалами, або віртуально, тобто завдяки дистанційній формі навчання з використанням телекомунікацій та Інтернет-технологій. Таке розуміння досліджуваного нами явища закладене в основу діяльності міжнародної організації “Глобальний альянс транснаціональної освіти” (GATE), яка включає бізнес корпорації, вищі навчальні заклади, урядові структури, об’єднані наприкінці 90-х рр. XX ст. для здійснення спільного контролю за якістю транснаціональної вищої освіти [36].

Одним із перших міжнародно визнаних обґрунтувань транснаціональної вищої освіти вважається прийняте в результаті численних дебатів та обговорень експертами ЮНЕСКО, Ради Європи та Європейської Комісії під час Ризького саміту (6 червня 2001 р.), а саме таке: “всі види програм вищої освіти чи навчальних курсів, або освітніх послуг, включаючи дистанційну освіту, при здійсненні яких студенти знаходяться в іншій країні, а не в тій, де розташований вищий навчальний заклад, що присвоює кваліфікацію. Програми можуть належати освітній системі іноземної країни, або реалізовуватися незалежно від будь-якої національної системи освіти” [37]. Це трактування відображене у спільному документі “Кодекс професійної практики у наданні транснаціональної освіти” Комітету конвенції про визнання кваліфікацій вищої освіти, що створений зазначеними організаціями для вирішення міжнародно-правових проблем розвитку транснаціональної вищої освіти. Проаналізуємо детально це визначення, розміщене у міжнародному рамковому документі, що покликаний захищати студентів та інших зацікавлених осіб від низькоякісних освітніх послуг та провайдерів з поганою репутацією. Як бачимо, воно є максимально наближеним до глобального розуміння цього феномену та відбиває його історичне зародження в австралійській освітній практиці. В основі дефініції ЮНЕСКО / Ради Європи міститься уточнення, що лише студент знаходиться в іншій країні, ніж навчальна інституція, що присвоює кваліфікацію. Проте не меншого значення набуває і твердження про те, що транснаціональні освітні програми можуть працювати незалежно від будь-якої національної системи освіти, що у свою чергу передбачає можливість для існування програм “без громадянства” а, в кінцевому результаті, і навчальних установ “без громадянства”. Натомість практика реалізації транснаціональних освітніх послуг різними провайдерами показує, що всі вони, як правило, мають певний тип акредитації та офіційну реєстрацію хоча би в одній країні. Незрозумілим, на наш погляд, залишається і твердження щодо розміщення провайдера транснаціональних освітніх послуг відносно студентів. Адже, як відомо, існує чимало провайдерів, що забезпечують свою фізичну присутність в іноземній країні-споживачеві освітніх послуг і отримують від неї дозвіл на надання ліцензованих програм й присвоєння кваліфікацій. За таких умов провайдери є суто іноземними, проте вони не розташовані в іншій країні, ніж студенти, котрі там навчаються. З огляду на дефініцію транснаціональної вищої освіти ЮНЕСКО / Ради Європи, у ній не враховані такі її види, що передбачають наявність іноземних провайдерів у певній країні, громадяни якої навчаються у зазначених закладах.

На нашу думку, найповніше визначення явища транснаціональної вищої освіти, що відбиває усю різноплановість її сутності на сучасному етапі розвитку, подано у спільному документі ЮНЕСКО й ОЕСР “Керівні вказівки щодо якісного надання транснаціональної вищої освіти” (2005 р.), зокрема: “... вища освіта, що відбувається в умовах, де викладачі, студенти, програми, курси, інституції перетинають національні юрисдикційні кордони. Транснаціональна вища освіта включає вищу освіту, що надається державним/приватним та неприбутковим/прибутковим провайдером. Вона перед-

бачає багато варіантів реалізації у континуумі від безпосереднього/обличчям до обличчя (різні форми студентської та провайдерської мобільності) до дистанційного навчання (використання низки технологій, включаючи е-навчання)” [38, с. 3]. Саме такого підходу ми будемо дотримуватися при проведенні нашого дослідження і подальшого аналізу структури ТВО, а також розробки її типології та класифікації різних типів.

**Висновки.** Отже, розвиток транснаціональної вищої освіти як активного і ефективного міждержавного співробітництва з метою взаємозбагачення і обміну досвідом в освітній сфері стає одним із важливих складників освітньої політики розвинених країн світу, зокрема й англomовних – Австралії, Великої Британії, Канади й США. Адже до беззаперечних її переваг відносять підвищення доступності вищої освіти, універсалізацію знань, розроблення міжнародних стандартів якості і підвищення інноваційності вищої освіти завдяки участі студентів і викладачів у міжнародному обміні знаннями, розширенню й зміцненню міжнародного співробітництва в освітньо-науковій сфері, диверсифікації і зростанні фінансових потоків за допомогою залучення іноземних студентів на платні форми навчання, розширенню міжнародної мережі ВНЗ для ефективного використання їхніх ресурсів. Як справедливо зазначає професор Вестмінстерського університету С. Адам, у короткотерміновій перспективі потенційний вплив транснаціональної вищої освіти залишиться на середньому рівні свого значення, при цьому найбільшого розвитку вона зазнає поза західноєвропейським регіоном, який більшість транснаціональних провайдерів вищої освіти називають “зрілим освітнім ринком” [39, с. 41]. Із цієї причини основну свою увагу вони сконцентрують на центральноєвропейському та східноєвропейському регіоні, до якого входить і Україна.

На початку нового ХХІ ст. освітянська спільнота України лише розпочинає формування міжнародної освітньої політики, визначаючи пріоритетні напрями розвитку й окреслюючи стратегії їхньої реалізації, на шляху до утвердження статусу рівноправного партнера країни-провайдера освітніх послуг. Зазначені політичні ініціативи потребують ґрунтового науково-методологічного обґрунтування для розроблення практичних підходів їхньої реалізації. Одним із перших кроків у цьому напрямі можна розглядати створення “Національного освітнього глосарія: вища освіта”. Як зазначається у передмові до цього довідкового видання, метою розроблення національного глосарія вищої освіти є системне визначення ключових понять та відповідних термінів, що описують її організацію, функціонування, розвиток в умовах глобалізації та євроінтеграції і дають змогу здійснювати фахову комунікацію, розуміти міжнародну, європейську термінологію вищої школи. Зокрема, у глосарії розміщено визначення терміну “транснаціональна вища освіта” як вищої освіти, що надається громадянам певної країни освітніми закладами іншої держави [40, с. 62] з посиланнями, переважно, на документи, присвячені розвиткові Болонського процесу в Європі, що цілком закономірно, оскільки з часу приєднання до загальноєвропейського освітньо-наукового простору Україна гармонізує своє освітнє законодавство з європейським.

**Список літератури:** 1. Merriam-Webster OnLine. Transnational – [Електронний ресурс] – Доступ до ресурсу 03 July 2005: <http://www.m-w.com/cgi-bin/dictionary?book=Dictionary&va=transnational>. 2. The American Heritage Dictionary of the English Language. Fourth Edition. – Houghton Mifflin Company, 2009. – 2112 p. 3. Transnationality. [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://en.wikipedia.org/wiki/Transnationality>. 4. Transnationalism – [Електронний ресурс] – Доступ до ресурсу: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human>

- [sciences/themes/international-migration/glossary/trans-nationalism/](#). 5. *Randolph S. B.* The Jew and Transnational America / *Randolph S. B.* // *Atlantic Monthly*. – 1916. – № 118 (July). – P. 86–97. 6. *Caglar A.* Constraining metaphors and the transnationalisation of spaces in Berlin / *A. Caglar* // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. – 2001. – Vol. 27. – № 4. – P. 601–614. 7. *Vertovec S.* Transnationalism and identity / *S. Vertovec* // *Journal of Ethnic and Migration Studies*. – 2001. – Vol. 27. – № 4. – P. 573–582. 8. *Dale R.* Globalisation, knowledge economy and comparative education / *R. Dale* // *Comparative Education*. – 2005. – Vol. 41. – № 2. – P. 117–149. 9. *Cowen R.* Acting comparatively upon the educational world: Puzzles and possibilities / *R. Cowen* // *Oxford Review of Education*. – 2006. – Vol. 32. – № 5. – P. 561–573. 10. *Kim T.* Transnational academic mobility in a global knowledge economy / *T. Kim*. – *The World Yearbook of Education 2008. Geographies of knowledge and geometries of power: Framing the future of higher education*: ed. D. Epstein, R. Boden, R. Deem, F. Rizvi, and S. Wright. – London: Routledge, 2008. – P. 319–337. 11. *Kauppinen I.* Towards transnational academic capitalism / *I. Kauppinen* // *Higher Education*. – 2012. – Vol. 64. – P. 543–556. 12. *Robinson W. I.* Beyond nation-state paradigms: Globalization, sociology, and the challenge of transnational studies / *W. I. Robinson* // *Sociological Forum*. – 1999. – № 13(4). – P. 561–594. 13. *Knight J.* Updating the Definition of Internationalization / *J. Knight* // *International Higher Education*. The Boston College Centre for International Higher Education. – 2003. – № 33. – P. 2–3. 14. *Knight J.* Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS: Report (International Strategic Information Services) / *J. Knight* – London: The Observatory on Borderless Higher Education, March 2002. – 24 p. 15. *Connelly S., Garton J., Olsen A.* Models and Types: Guidelines for Good Practice in Transnational Education / *S. Connelly, J. Garton, A. Olsen*. – Observatory on Borderless Higher Education: London, 2006. – 32 p. 16. *Vincent-Lancrin S.* Building capacity through cross-border tertiary education / *S. Vincent-Lancrin*. – Observatory on Borderless Higher Education: London, 2005. – 38 p. 17. *Eckel P., Green M., Affolter-Caine B.* Curricular joint ventures: a new chapter in US cross-border education? / *P. Eckel, M. Green, B. Affolter-Caine* // *Policy Futures in Education*. – 2004. – 2 (2). – P. 299–315. 18. *Marginson S.* Competition and markets in higher education: a 'glocal' analysis / *S. Marginson* // *Policy Futures in Education*. – 2004. – 2(2). – 175–244. 19. *Daniel J., Kanwar A., Uvalic-Trumbic S.* A Tectonic Shift in Global Higher Education / *J. Daniel, A. Kanwar, S. Uvalic-Trumbic* // *Change: The Magazine of Higher Learning*. – 2006. – Vol. 38. – № 4. – P. 16–23. 20. Globalisation and internationalisation of tertiary education / *Mary M. Kritz* (Population and Development Program and Polson Institute for Global Development, Cornell University, Ithaca, New York) / *International symposium on international migration and development* Population Division Department of Economic and Social Affairs United Nations Secretariat, Turin, Italy, 28-30 June 2006. – 53 p. 21. *Larsen K., Momii K., Vincent-Lancrin S.* Cross-border Higher Education: An Analysis of Current Trends, Policy Strategies and Future Scenarios (Report) / *K. Larsen, K. Momii, S. Vincent-Lancrin*. – Observatory on Borderless Higher Education: London, 2004. – 20 p. 22. *Sanderson G. B.* 'Internationalisation' and related terms [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.unisanet.unisa.edu.au/staff/gavinsanderson/internationalisation-terms.pdf>. 23. *Harvey L.* Analytic Quality Glossary: Quality Research International. [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>. 24. *Verbik, L., & Jokivirta, L.* National Regulatory Frameworks for Transnational Higher Education: Models and Trends, Part 2. [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: 15. 07. 2005 [http://www.obhe.ac.uk/products/briefings/ftpdfs/regulations\\_part2.pdf](http://www.obhe.ac.uk/products/briefings/ftpdfs/regulations_part2.pdf). 25. *Kenny N.*

TNE and the Transnational and Distance Education Barometer [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: [http://www.obhe.ac.uk/newsletters/tne\\_and\\_the\\_tne\\_barometer](http://www.obhe.ac.uk/newsletters/tne_and_the_tne_barometer).

26. *Heffernan T., Morrison M., Basu P., Sweeney A.* Cultural differences, learning styles and transnational education /T.Heffernan, M. Morrison, P. Basu, A.Sweeney // *Journal of Higher Education Policy and Management*. – 2010. – № 32. – P. 27–39.

27. *Knight J.* Internationalisation of higher education/ J.Knight. – H. de Wit, J. Knight (eds.) *Quality and internationalisation in higher education*. – Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1999. – P. 13–28.

28. *Knight J.* Borderless, offshore, transnational and cross-border education: definition and data dilemmas (Report. 35) / Jane Knight. – *Observatory on Borderless Higher Education*: London, 2005. – 22 p.

29. *Bergan S.* Chapter 2: The UNESCO/OECD Guidelines: a governmental perspective /S.Bergan. – P. Bennett, S. Bergan, D. Cassar, M. Hamilton, M. Soinila, A. Sursock, S. Uvalic-Trumbic, P. Williams. *Quality Assurance in Transnational Higher Education*. – European Association for Quality Assurance in Higher Education: Helsinki, 2010. – 37 p.

30. *Internationalization and Trade in Higher Education Opportunities and Challenges*. – Centre for educational research and innovation OECD: Paris, 2004. – 332 p.

31. *Martin M.* Comparative synthesis on the case study research on the global higher education market: Analysis of the development, regulation, quality assurance and impact of the transnational commercial provision of higher education in six developing countries. – International Institute for educational Planning UNESCO: Paris, 2005. – 424 p.

32. *McBurnie G., Pollock A.* Transnational Education: An Australian Example /G.McBurnie, A.Pollock // *International Higher Education*. – 1998. - № 10. – P. 12–14.

33. Academic Cooperation Association. *Transnational education in the European context - provision, approaches and policies: Geographical Annex*. – European Commission, 2008. – 92 p.

34. Australian Government. *Professional recognition of Australian awards in Singapore*. [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу: 20.06. 2005 <http://www.singapore.embassy.gov.au/proaais.htm>.

35. British Council. *Transnational Education*. [Електронний ресурс]. – Доступ до ресурсу 28. 01. 2012: <http://www.britishcouncil.org/tne.htm>.

36. The Global Alliance for Transnational Education: *Transnational Education and the Quality Imperative: The Center for Quality Assurance in International Education and The Global Alliance for Transnational Education (GATE)*. – Grenoble (France) 9-11 September 1997. [Електронний ресурс]. – Access mode: <http://www.aacrao.nche.edu> - Retrieved 21.01.2011.

37. Совет Европы, ЮНЕСКО. Комитет Лиссабонской Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе: Кодекс профессиональной практики при предоставлении транснационального образования Рига, 6 июня 2001 г. [Електронний ресурс]. – Access-mode: <http://www.comparative.edu.ru:9080/PortalWeb/document/show.action;jsessionid>. - Retrieved 06.24.2008.

38. UNESCO/OECD Guidelines for quality provision in cross-border higher education (*Ligne's directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*). – OECD: Paris, 2005. – 20 p.

39. *Adam S.* Transnational education project. Report and recommendations /Adam S. – Confederation of European Union Rectors' Conferences, 2001. – 53 p.

40. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д.В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ “Видавничий дім «Плеяди»”, 2011. – 100 с.

**Bibliography (transliterated):** 1. Merriam-Webster OnLine. Transnational – [Elektronnij resurs] – Dostup do resursu 03 July 2005: <http://www.m-w.com/cgi-bin/dictionary?book=Dictionary&va=transnational>. 2. The American Heritage Dictionary of the English Language. Fourth Edition. – Houghton Mifflin Company, 2009. – 2112 p.

3. Transnationality. [Elektronnij resurs]. – Dostup do resursu: <http://en.wikipedia.org/wiki/Transnationality>. 4. Transnationalism – [Elektronnij resurs] – Dostup do resursu: <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/trans-nationalism/>. 5. Randolph S. B. The Jew and Transnational America / Randolph S. B. // Atlantic Monthly. – 1916. - № 118 (July). – P. 86 – 97. 6. Caglar A. Constraining metaphors and the transnationalisation of spaces in Berlin /A. Caglar // Journal of Ethnic and Migration Studies. – 2001. – Vol. 27. - № 4. – R. 601 – 614. 7. Vertovec S. Transnationalism and identity / S. Vertovec // Journal of Ethnic and Migration Studies. - 2001. – Vol. 27. - № 4. – R. 573 – 582. 8. Dale R. Globalisation, knowledge economy and comparative education / R. Dale // Comparative Education. – 2005. – Vol. 41. - № 2. – P. 117–149. 9. Cowen R. Acting comparatively upon the educational world: Puzzles and possibilities / R. Cowen // Oxford Review of Education. – 2006. – Vol. 32. - № 5.– R. 561–573. 10. Kim T. Transnational academic mobility in a global knowledge economy / T. Kim. – The World Yearbook of Education 2008. Geographies of knowledge and geometries of power: Framing the future of higher education: ed. D. Epstein, R. Boden, R. Deem, F. Rizvi, and S. Wright. – London: Routledge, 2008. – P. 319–337. 11. Kauppinen I. Towards transnational academic capitalism /I. Kauppinen// Higher Education. – 2012. – Vol. 64. – P. 543 – 556. 12. Robinson W. I. Beyond nation-state paradigms: Globalization, sociology, and the challenge of transnational studies / W. I. Robinson // Sociological Forum. – 1999. - № 13(4).– R. 561–594. 13. Knight J. Updating the Definition of Internationalization / J. Knight // International Higher Education. The Boston College Centre for International Higher Education. – 2003. - № 33. – R. 2 – 3. 14. Knight J. Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS: Report (International Strategic Information Services) / J. Knight – London: The Observatory on Borderless Higher Education, March 2002. – 24 p. 15. Connelly S., Garton J., Olsen A. Models and Types: Guidelines for Good Practice in Transnational Education / S. Connelly, J. Garton, A. Olsen. – Observatory on Borderless Higher Education: London, 2006. – 32 p. 16. Vincent-Lancrin S. Building capacity through cross-border tertiary education / S. Vincent-Lancrin. – Observatory on Borderless Higher Education: London, 2005. – 38 p. 17. Eckel P., Green M., Affolter-Caine B. Curricular joint ventures: a new chapter in US cross-border education? / P. Eckel, M. Green, B. Affolter-Caine // Policy Futures in Education. – 2004. – 2 (2). – P. 299 – 315. 18. Marginson S. Competition and markets in higher education: a 'global' analysis / S. Marginson // Policy Futures in Education. – 2004. – 2(2). – 175 – 244. 19. Daniel J., Kanwar A., Uvalic-Trumbic S. A Tectonic Shift in Global Higher Education / J. Daniel, A. Kanwar, S. Uvalic-Trumbic // Change: The Magazine of Higher Learning. – 2006. – Vol. 38. №4. - P. 16 – 23. 20. Globalisation and internationalisation of tertiary education / Mary M. Kritz (Population and Development Program and Polson Institute for Global Development, Cornell University, Ithaca, New York) / International symposium on international migration and development Population Division Department of Economic and Social Affairs United Nations Secretariat, Turin, Italy, 28-30 June 2006. – 53 p. 21. Larsen K., Momii K., Vincent-Lancrin S. Cross-border Higher Education: An Analysis of Current Trends, Policy Strategies and Future Scenarios (Report) / K. Larsen, K. Momii, S. Vincent-Lancrin. – Observatory on Borderless Higher Education: London, 2004. – 20 p. 22. Sanderson G. B. 'Internationalisation' and related terms [Elektronnij resurs]. – Dostup do resursu: <http://www.unisanet.unisa.edu.au/staff/gavinsanderson/internationalisation-terms.pdf>. 23. Harvey L. Analytic Quality Glossary: Quality Research International. [Elektronnij resurs]. – Dostup do resursu: <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>. 24. Verbik, L., & Jokivirta, L. Nation-



al Regulatory Frameworks for Transnational Higher Education: Models and Trends, Part 2.[Elektronnij resurs]. – Dostup do resursu: 15. 07. 2005 [http://www.obhe.ac.uk/products/briefings/ftpdfs/regulations\\_part2.pdf](http://www.obhe.ac.uk/products/briefings/ftpdfs/regulations_part2.pdf). 25. Kenny N.TNE and the Transnational and Distance Education Barometer.[Elektronnij resurs]. – Dostup do resursu: [http://www.obhe.ac.uk/newsletters/tne\\_and\\_the\\_tne\\_barometer](http://www.obhe.ac.uk/newsletters/tne_and_the_tne_barometer). 26. Heffernan T., Morrison M., Basu P., Sweeney A. Cultural differences, learning styles and transnational education /T.Heffernan, M. Morrison, P. Basu, A.Sweeney // Journal of Higher Education Policy and Management. – 2010.–№ 32.–R. 27–39. 27. Knight J. Internationalisation of higher education/ J.Knight. – H. de Wit, J. Knight (eds.) Quality and internationalisation in higher education. – Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development,1999. –P. 13–28. 28. Knight J. Borderless, offshore, transnational and cross-border education: definition and data dilemmas (Report. 35) / Jane Knight. – Observatory on Borderless Higher Education: London, 2005. – 22 p. 29. Bergan S. Chapter 2: The UNESCO/OECD Guidelines: a governmental perspective /S.Bergan. –P. Bennett, S. Bergan, D. Cassar, M. Hamilton, M. Sojnila, A. Surssock, S. Uvalic-Trumbic, P. Williams. Quality Assurance in Transnational Higher Education.– European Association for Quality Assurance in Higher Education:Helsinki, 2010. – 37 p. 30. Internationalization and Trade in Higher Education Opportunities and Challenges. – Centre for educational research and innovationOECD: Paris, 2004. – 332 p. 31. Martin M. Comparative synthesis on the case study research on the global higher education market: Analysis of the development, regulation, quality assurance and impact of the transnational commercial provision of higher education in six developing countries. – International Institute for educational Planning UNESCO: Paris, 2005. – 424 p. 32. McBurnie G., Pollock A. Transnational Education: An Australian Example /G.McBurnie, A.Pollock // International Higher Education. –1998. № 10. – P. 12–14. 33. Academic Cooperation Association. Transnational education in the European context - provision, approaches and policies: Geographical Annex. – European Commission, 2008. – 92 p. 34. Australian Government. Professional recognition of Australian awards in Singapore. [Elektronnij resurs].– Dostup do resursu: 20.06. 2005 <http://www.singapore.embassy.gov.au/proaaais.htm>. 35. British Council.Transnational Education.[Elektronnij resurs]. – Dostup do resursu 28. 01. 2012: <http://www.britishcouncil.org/tne.htm>. 36. The Global Alliance for Transnational Education: Transnational Education and the Quality Imperative: The Center for Quality Assurance in International Education and The Global Alliance for Transnational Education (GATE). – Grenoble (France) 9-11 September 1997. [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.aacrao.nche.edu> - Retrieved 21.01.2011. 37. Sovet Evropy, JuNESKO. Komitet Lissabonskoj Konvencii o priznanii kvalifikacij, odnosjashhihsja k vysshemu obrazovaniju v Evropejskom regione: Kodeks professional'noj praktiki pri predostavlenii transnacional'nogo obrazovanija Riga, 6 ijunja 2001 g. [Electronicresource]. – Accessmode: <http://www.comparative.edu.ru:9080/PortalWeb/document/show.action;jsessionid.-> Retrieved 06.24.2008. 38. UNESCO/OECD Guidelines for quality provision in cross-border higher education (Ligne's directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier). – OECD: Paris, 2005. – 20 p. 39. Adam S. Transnational education project.Report and recommendations /Adam S. – Confederation of European Union Rectors' Conferences, 2001. – 53 p. 40. Nacional'nij osvitnij glosarij: vishha osvita / avt.-uklad. : I. I. Babin, Ja. Ja. Boljubash, A. A. Garmash j in.; za red. D.V. Tabachnika i V. G. Kremenja. – K. : TOV «Vidavnichij dim «Plejadi», 2011. – 100 s.

УДК 378 (100)

Н. М. Авшенюк

## НАУЧНЫЙ ДИСКУРС О ТРАНСНАЦИОНАЛЬНОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЯВЛЕНИИ

*В статье представлен семантический анализ терминов, обозначающих феномен “транснациональное высшее образование”, учитывая особенности их использования в научных трудах исследователей в области социальных наук, документах международных организаций, правительственных и неправительственных образовательных структур стран, вовлеченных в процессы международной интеграции в сфере образования, с целью выявления сущности исследуемого феномена.*

*Выяснено, что термин “транснациональное высшее образование”, как правило, используется для обозначения реального или виртуального передвижения студентов, преподавателей, академических программ с одной страны в другую.*

**Ключевые слова:** транснациональный, транснационализм, транснациональность, транснациональное высшее образование.

UDC 378 (100)

N. Avshenyuk

## SCIENTIFIC DISCOURSE ABOUT TRANSNATIONAL HIGHER EDUCATION AS SOCIAL AND PEDAGOGICAL PHENOMENON

*The article devotes to semantic analysis of terms for "transnational higher education" determining due to the peculiarities of their usage in scientific research works in the social fields (sociology, philosophy, political science, economics, cultural studies), documents of international organizations, governmental and non-governmental educational institutions of different countries involved in the process of international integration in education, in order to identify the nature of the phenomenon under investigation. Usually the term "transnational" is used in research on higher education to emphasize the importance of "between" or "on" territorial boundaries, so the emphasis is on what is happening in the "transnational space" rather than at the level of formal cooperation between nations. It is founded that the term "transnational higher education" is usually used to refer to real or virtual movement of students, faculty, and academic programs from one country to another. The study of semantic meaning of key term “transnational higher education” shows that it is often used with respect to educational and scientific initiatives and partnerships at the institutional level, rather than at the level of individual mobility of teachers and students. Development of transnational higher education as an active and effective international cooperation for the purpose of cross-fertilization and exchange of experience in education becomes an important part of education policy in developed countries, including Great Britain, Australia, Canada and USA. After all its indisputable advantages include increased availability of higher education universalization of knowledge, the development of international standards for quality and innovation, increase higher education participation by students and teachers in the international exchange of knowledge, expansion and strengthening of international cooperation in education and research sector, diversification and growth of financial flows by attracting foreign students to pay learning, expanding international network of higher education institutions for the effective use of their resources.*

**Keywords:** transnational, transnationalism, transnationality, transnational higher education.

*Стаття надійшла до редакційної колегії 7.11.2013*