

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ТРИНДЮК Валентина Анатоліївна

УДК 378.147:316.444.5

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ
У СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник:

Кутузова Галина Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

Луцьк – 2017

АНОТАЦІЯ

Триндюк В.А. Формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» (015 – Професійна освіта). – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк, 2017.

Актуальність дослідження. Інтеграційні та глобалізаційні процеси є провідними ознаками сучасного світу. Вони зумовлюють поглиблення міжнародних відносин, модернізаційних процесів у різних сферах людської діяльності. Сучасний ринок праці потребує фахівця, зорієнтованого на успіх і постійне самовдосконалення, здатного швидко адаптуватися до складних умов соціальної та професійної діяльності, самостійно та відповідально приймати рішення, працювати у мультикультурному середовищі і транснаціональних корпораціях. Отож, вітчизняна система професійної освіти актуалізує використання можливостей академічної мобільності студентів і викладачів вищих технічних навчальних закладів як одного з інструментів Болонського процесу. Зазначена проблема набуває особливої значущості, передусім у процесі підготовки інженерів, затребуваних сьогодні на світовому ринку праці. Отже, особливе місце у системі професійної освіти займає академічна мобільність, що активно поширюється та відкриває нові можливості для формування європейського ринку праці та єдиного освітнього простору.

Проблему розвитку академічної мобільності розглядають у низці вітчизняних законодавчих документів, а саме: у Законі України «Про вищу освіту» (2014), «Концепції розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010–2020 р.)», «Про професійний розвиток працівників» (2012), «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), у Програмі економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» (2010) та ін.

Зростання міжнародної академічної мобільності студентів вищих технічних навчальних закладів дає підставу розглядати вищу освіту не тільки як вид суспільних послуг, а й як важливий сегмент міжнародної торгівлі та посилення конкурентоспроможності ВНЗ на міжнародному ринку освітніх послуг. Це зумовлює необхідність володіння знаннями проектування та реалізації індивідуальних освітніх маршрутів, іншомовною комунікацією, вмінням швидко адаптуватися, розуміння соціокультурних особливостей, правил та норм поведінки.

Пошукові нових шляхів удосконалення професійної підготовки фахівців у вищій школі в контексті вимог Болонського процесу присвятили свої праці українські вчені (І. Бех, О. Білик, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Ж. Таланова, Н. Ничкало, С. Сисоєва, та ін.). Різним аспектам мобільності, академічної мобільності учнівської та студентської молоді присвячені дослідження В. Астахової, С. Бринева, С. Вербицької, Л. Гурч, Н. Дмитрієвої, О. Дядченко, Л. Зновенко, Д. Єрвої, О. Ісака, О. Кучая, Р. Пріми, Л. Сушенцевої та ін. З точки зору умов інтернаціоналізації вищої школи міжнародну академічну мобільність вивчали в наукових працях А. Бьома (A. Böhm), М. Фоларі (M. Follari), А. Гевета (A. Hewett), С. Джонса (S. Jones), Н. Кемпа (N. Kemp), Д. Міреса (D. Meares), Д. Піерса (D. Pearce), К. Ван Кутера (K. Van Cauter), М. Стола (M. Stohl), Х. Де Йонга (H. de Jong), Яна Р. Добсона (Ian R. Dobson), Дірка Ван Дама (Dirk Van Damme) та ін.

Доцільність дослідження зумовлюється теоретичним і практичним значенням завдань формування готовності до академічної мобільності та низкою суперечностей: між зростаючими потребами суспільства у компетентних, готових до академічної мобільності фахівцях, які прагнуть освоїти останні досягнення науки і техніки, здатні ефективно адаптуватися, професійно комунікувати на міжкультурному рівні та реальними можливостями їх підготовки в умовах традиційного освітнього процесу технічного ВНЗ; між вимогами до рівня готовності до академічної мобільності студентів вищих технічних навчальних закладів для успішної інтеграції у

загальноєвропейський освітній простір та невизначеністю педагогічних умов і методики її формування; між наявністю потреби формування готовності до академічної мобільності у студентів вищих технічних навчальних закладів та відсутністю моделі формування готовності у технічних ВНЗ і недостатньою розробленістю навчально-методичного забезпечення цього процесу.

Необхідність розв'язання зазначених суперечностей, актуальність і недостатня розробленість цієї проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу»**.

Мета дослідження полягає у визначенні, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

- 1) дослідити генезу та сутність понять «академічна мобільність», «готовність до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу»;
- 2) обґрунтувати структуру готовності до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу та виконати аналіз академічних переміщень студентів в Україні;
- 3) визначити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу;
- 4) розробити модель і методику формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу;
- 5) експериментально перевірити за визначеними критеріями, показниками і рівнями ефективність педагогічних умов формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка студентів у вищому технічному навчальному закладі.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що готовність до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу формуватиметься значно ефективніше за таких умов: формування мотивації майбутніх інженерів до планування та участі в реалізації академічної мобільності, позитивного емоційного ставлення до навчальної і професійної діяльності; посилення комунікативної спрямованості процесу оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для ефективної іншомовної комунікації; актуалізації міждисциплінарних зв'язків гуманітарних, технічних і спеціальних циклів дисциплін у формуванні загальнокультурної компетентності майбутнього інженера; забезпечення особистісно-розвивального освітнього середовища з урахуванням суспільних потреб, особистісних професійних запитів студентів вищого технічного навчального закладу.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що *вперше* визначено та обґрунтовано педагогічні умови формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу (формування мотивації майбутніх інженерів до планування та участі в реалізації академічної мобільності, позитивного емоційного ставлення до навчальної і професійної діяльності; посилення комунікативної спрямованості процесу оволодіння знаннями, вміннями та навичками, необхідними для ефективної іншомовної комунікації; актуалізація міждисциплінарних зв'язків гуманітарних, технічних і спеціальних циклів дисциплін у формуванні загальнокультурної компетентності майбутніх інженерів; забезпечення особистісно-розвивального освітнього середовища з урахуванням суспільних потреб, особистісних професійних запитів студентів вищих технічних навчальних закладів); *розроблено* модель формування готовності до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу.

Уточнено сутність поняття «академічна мобільність», яке розглянуто як інтегративну особистісну якість, що формується у студентів у процесі навчання у вищому технічному навчальному закладі, характеризує здатність і готовність

особи адаптуватися, змінюватися і перетворювати себе та навколишнє середовище, проектувати та реалізовувати індивідуальні освітні маршрути (здатність навчатися, накопичувати, поновлювати знання), творчо застосовувати професійний досвід (мобільність знань, цілеспрямованість, систематичність і результативність підвищення професійних знань, умінь та навичок, активність), реалізувати і підтримувати нове в інженерній сфері, здійснювати ефективну комунікацію в міжкультурному професійному середовищі.

Удосконалено методику формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу та навчально-методичне забезпечення цього процесу.

Набули подальшого розвитку структура готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу, критерії і показники її сформованості.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні та впровадженні в освітній процес вищих технічних навчальних закладів: методики формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу, тестів для складання іспиту OnDaF, навчальних посібників, методичних рекомендацій. Матеріали дослідження можуть використати викладачі вищих технічних навчальних закладів у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (278 позицій, з них 29 – іноземними мовами) та додатків. Загальний обсяг дисертації – 273 сторінки, з них 188 сторінок основного тексту, який містить 19 таблиць та 13 рисунків на 12-ти сторінках.

У **вступі** обґрунтовано актуальність дослідження; вказано на зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами; визначено об'єкт, предмет, мету, завдання й охарактеризовано методи дослідження; сформульовано наукову новизну та практичну значущість результатів наукового пошуку,

подано відомості про їхню апробацію та впровадження; зазначено особистий внесок і публікації автора, структуру й обсяг дисертації.

У першому розділі **«Теоретичні засади формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу»** обґрунтовано сутність понять «академічна мобільність», «готовність до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу», визначено структуру готовності до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу; виконано аналіз стану академічних переміщень студентів України.

У другому розділі **«Методичні засади формування готовності у студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності»** теоретично обґрунтовано педагогічні умови, які можуть забезпечити досягнення визначеної мети; розроблено методику формування готовності до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу; розроблено модель формування готовності до академічної мобільності студентів технічного ВНЗ; представлено структурно-компонентну та критеріально-рівневу характеристику досліджуваного явища.

У третьому розділі **«Дослідницько-експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування готовності у студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності»** обґрунтовано мету, завдання та етапи дослідницько-експериментальної роботи, доведено ефективність педагогічних умов формування готовності до академічної мобільності у студентів технічних вищих навчальних закладів.

Визначено перспективні напрями подальших педагогічних розвідок.

Ключові слова: академічна мобільність, соціальна мобільність, професійна готовність, професійно-знаннєва готовність, соціально-психологічна готовність, іншомовно-комунікативна готовність; готовність до академічної мобільності.

Список публікацій здобувача

Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації

Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав

1. Триндюк, В. А. (2015а). Академічна мобільність студентів крізь призму соціокультурних факторів. *Kelm: Education. Law. Management*, 3(11), 322–334.

Публікації у наукових фахових виданнях України

2. Триндюк, В. А. (2011а). Інформаційно-комунікаційні технології як засіб підвищення якості освіти. *Вища освіта України*. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», Додаток 2, 3, II(27), 429–435.
3. Триндюк, В. А. (2012а). Академічна мобільність студентської молоді: психолого-педагогічні проблеми. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. За матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість», присвяченої 10-ти річчю Українського відділення МАНПО, 22(257), IV, 197–203.
4. Триндюк, В. А. (2012b). Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на якість підготовки фахівців. *Вісник СевНТУ. Серія: Педагогіка*, 127/2012, 34–39.
5. Триндюк, В. А. (2013а). Академічна мобільність студентської молоді Волині: проблеми та перспективи розвитку. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету, 6(49), 193–196.
6. Триндюк, В. А. (2014с). Вивчення іноземної мови в процесі академічної мобільності студентів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету, 10(53), 130–133.
7. Триндюк, В. А. (2015b). Особливості підготовки студентів технічних вузів до міжкультурної комунікації. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-*

Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», Додаток 1, 35, VII(59), 331–339.

8. Триндюк, В. А. (2015с). До питання іншомовної підготовки студентів технічних університетів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету, 11(54), 110–113.

9. Триндюк, В. А., & Тишко, Н.М. (2016). Підготовка студентів вищих технічних навчальних закладів до складання міжнародних тестів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету, 14 (57),120–123.

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

10. Триндюк, В. А. (2011b). *Формування комунікативної компетенції у студентів технічних ВНЗ*. Матеріали круглого столу «Сучасні проблеми викладання іноземних мов в немовних вузах та коледжах». Луцьк: Редакційно-видавничий відділ ЛНТУ.

11. Триндюк, В. А. (2013b). *Академічна мобільність студентів як засіб міжкультурної комунікації*. Актуальні проблеми підготовки фахівців на сучасному етапі: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Частина 1. Луцьк: Луцький педагогічний коледж.

12. Триндюк, В. А. (2014a). *Інноваційні технології викладання іноземних мов в процесі підготовки студентів до академічної мобільності*. Мовні універсалії у міжкультурній комунікації. Матеріали IV Міжнародного науково-практичного семінару. Луцьк: ПП Іванюк В.П.

13. Триндюк, В. А. (2014b). *Організація професійно-орієнтованого навчання іноземної мови в немовному вузі*. Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні проблеми: матеріали Всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції. Луцьк: РВВ Луцького НТУ.

14. Триндюк, (2015d). В. А. *Формування іншомовної соціокультурної компетентності у студентів технічних університетів*. Мовні універсалії у міжкультурній комунікації: матеріали V Міжнародного науково-практичного семінару. Луцьк: ПП Іванюк В.П.
15. Триндюк, В. А., & Губіна, А. М. (2015). *Проблеми викладання іноземної мови в немовних вузах в умовах автономії*. Розвиток іншомовної компетентності: методичні, психологічні, лінгвістичні аспекти: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції. Тернопіль: ТНЕУ.
16. Триндюк, В. А. (2015e). *Особливості курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням»*. Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти: матеріали міжвузівської науково-методичної конференції. Луцьк: РВВ Луцького НТУ.
17. Триндюк, В. А. (2016a). *Використання фільму «Extra auf Deutsch» на заняттях німецької мови в технічному університеті*. Мовні універсалії у міжкультурній комунікації: Матеріали VI Міжнародного науково-практичного семінару. Луцьк: ПП Іванюк В. П.
18. Триндюк, В. А., (уклад.). (2016b). *Методичні вказівки. Педагогічні умови формування готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності*. Луцьк: Луцький НТУ.
19. Триндюк, В. А., Найдюк, О. В., & Войтенко, І. Г. (2009). *Німецька мова*. Луцьк: ЛНТУ.
20. Триндюк, В. А., & Стернічук В.Б. (уклад.). (2014). *Ділова іноземна мова (німецька) Електронний навчальний посібник*. Взято з <http://elib.lutsk-ntu.com.ua/chair/im>.
21. Триндюк, В. А., & Стернічук В.Б. (уклад.). (2015). *Німецька мова для студентів I-II курсів технічних спеціальностей*. *Електронний навчальний посібник*. Взято з <http://elib.lutsk-ntu.com.ua/chair/im>.

ANNOTATION

Tryndiuk V. A. Formation of academic mobility readiness of students of higher technical educational establishment. – Qualificative research paper as a manuscript.

The thesis for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy) in the specialty 13.00.04 The Theory and Methodology of Professional Education (015 – Professional Education). – South European Lesya Ukrainka National University, Lutsk, 2017.

Research topicality. Integration and globalization processes are leading characteristics of the modern world. They contribute to the intensification of international relations as well as modernization processes in various spheres of human activity. The modern labor market requires a specialist, focused on success and continuous improvement, who is able to adapt quickly to the difficult conditions of social and professional activity and who makes decisions independently and responsibly as well as works in multicultural environment and transnational corporations. Therefore, the domestic system of professional education actualizes the use of the opportunities of academic mobility of students and teachers of higher technical educational establishments as one of the means of Bologna process. This problem is of particular importance, especially in the process of engineers' training, who are needed in the global labour market today. In this regard, academic mobility takes a special place in the system of professional education, actively distributes and opens up new possibilities for the formation of the European labour market and common educational space. The growth of international academic mobility of students of higher technical educational establishments of transnational or cross-border education, allows us to consider higher education not only as a form of public services but also as an important segment of international trade and strengthening of the universities competitiveness in the international market of educational services. In such circumstances, the knowledge of the working out and implementation of individual educational routes, foreign language communication, ability to adapt

quickly, understanding cultural differences, rules and norms of behavior are the necessity.

The works of Ukrainian scientists describe new ways of improving the training of specialists in the context of Bologna process (I. Bekh, O. Bilyk, S. Honcharenko, I. Ziazun, V. Kremen', V. Luhovyi, Zh. Talanova, N. Nychkalo, S. Sysoeva). V. Astakhova, S. Bryneva, S. Verbytska, L. Hurch, N. Dmitrieva, A. Dyadchenko, O. Kuchai, L. Znovenko and others dedicated their researches to various aspects of mobility, academic mobility of pupils and students. The international academic mobility has been studied in the scientific works of A. Böhm, M. Follari, A. Hewett, S. Jones, N. Kemp, D. Meares, D. Pearce, K. Van Cauter, M. Stohl, H. de Jong, Ian R. Dobson, Dirk Van Damme.

The feasibility of research is predetermined by the theoretical and practical importance of the task of academic mobility readiness formation and some contradictions between the growing needs of society in competent, ready for academic mobility professionals, who strive to master the latest achievements of science and technology, are able to communicate effectively on a multicultural level and the real possibilities of their training in the conditions of traditional educational process of a higher technical establishment; requirements to the level of readiness of students of higher technical educational establishments for academic mobility for successful integration into the European educational space and the uncertainty of the pedagogical conditions and methods of its formation; the presence of the need of formation of readiness of students of higher technical educational establishments for academic mobility and the absence of the model of readiness formation in higher technical educational establishments and insufficient development of training and methodological support of this process.

The need to resolve these contradictions led to the selection of research topic – “Formation of academic mobility readiness of students of higher technical educational establishment”.

The research aim is to determine the theoretical substantiation and check experimentally the pedagogical conditions of formation of readiness for academic mobility of students of higher technical educational establishments.

In accordance with the research aim the following **objectives** have been identified:

- 1) to explore the genesis and essence of the concepts “academic mobility”, “readiness for academic mobility of students of higher technical educational establishments”;
- 2) to explain the structure of readiness for academic mobility of students of higher technical educational establishments and to analyze the academic movement of students in Ukraine;
- 3) to identify and substantiate theoretically pedagogical conditions of formation of readiness of students of higher technical educational establishments for academic mobility;
- 4) to develop a model and methodology of formation in students of higher technical educational establishments readiness for academic mobility;
- 5) experimentally test with specific criteria, indicators and levels of efficiency of pedagogical conditions of formation of readiness of students of higher technical educational establishments for academic mobility.

Professional training of students in higher technical educational establishment is **the research object**.

Pedagogical conditions of formation of readiness for academic mobility of students of higher technical educational establishments are **the research subject**.

The **hypothesis** of the research is that the formation of readiness for academic mobility of students of higher technical educational establishments will be carried out more efficiently under the following conditions: formation of motivation of future engineers in the planning and participation in implementation of academic mobility, positive emotional attitude to educational and professional activities; strengthening the communicative orientation of process of mastering of knowledge, abilities and skills which are necessary for effective foreign language communication; the

actualization of the interdisciplinary links of the humanitarian, technical and special disciplines in the formation of common cultural competence of future engineer; providing personality and developing educational learning environments taking into account social needs, personal and professional demands of students of higher technical educational establishments.

Scientific novelty of the results obtained lies in the following: *for the first time* pedagogical conditions of formation of readiness for academic mobility of students of higher technical educational establishment (formation of motivation of future engineers in the planning and participation in implementation of academic mobility, positive emotional attitude to educational and professional activities; strengthening the communicative orientation of process of mastering of knowledge, abilities and skills necessary for effective foreign language communication; the actualization of the interdisciplinary links of the humanitarian, technical and special disciplines in the formation of common cultural competence of future engineer; providing personality-developing educational learning environments taking into account social needs, personal and professional demands of students of higher technical educational institution) *are identified and justified*; the model of formation of readiness for academic mobility of students of higher technical educational establishments *has been elaborated*; the essence of the concept of “academic mobility” *has been clarified*. It is considered to be an integrative personal quality that is formed among students in the learning process in higher technical educational institution, which is a dynamic condition of its components, characterizing their ability and willingness to adapt, to change and transform themselves and the environment to design and implement individual educational routes (the ability to learn, to accumulate, to update knowledge) to apply professional experience creatively (mobility knowledge, activeness, dedication, regularity and efficiency enhance professional knowledge, skills and abilities), implement and maintain new in the field of engineering, to carry out effective communication in cross-cultural professional environment; method of formation of readiness for academic mobility of students of higher technical educational establishments and training and

methodological support of this process *has been improved*; the structure of readiness for academic mobility of students of higher technical educational establishments, criteria and indicators of its formation *have been developed*.

The practical value of research is the development and introduction in educational process of higher technical educational establishments: methods of formation of readiness for academic mobility of students of higher technical educational establishments, tests for the exam OnDaF, textbooks, and methodical recommendations. The research materials are being used by teachers of higher technical educational establishments in the process of professional training of future engineers.

The structure and volume of the thesis. The paper consists of the introduction, three chapters, conclusions to the chapters, general conclusions, references (278 items, 29 of them are in foreign languages) and appendices. Total volume of the thesis is 273 pages, main content containing 188 pages. The paper includes 19 tables and 13 figures on 12 pages.

In the **introduction** the relevance of the research has been justified; the object, subject, the aim and objectives have been defined, methods of research have been described, scientific novelty and practical value of the results obtained have been formulated; information about their testing and implementation has been provided; personal contribution and publications of the author, the structure and volume of the thesis have been specified.

In the first chapter **“Theoretical fundamentals of formation of readiness for academic mobility of students of higher technical educational establishments”**, the essence of the concepts “academic mobility”, “readiness for academic mobility of students of higher technical educational establishments” have been justified, the structure of readiness for academic mobility of students of higher technical educational establishments has been defined, the state of the academic movement of Ukrainian students has been analyzed.

In the second chapter **“Methodical fundamentals of formation of readiness of students of higher technical educational establishments for academic**

mobility”, pedagogical conditions which will allow to achieve the goal have been justified theoretically; the technique of formation of readiness for academic mobility of students of higher technical educational establishments has been elaborated; the model of formation of readiness for academic mobility of students of higher technical educational establishments has been developed; the structural component and the criterion level characterization have been presented.

In the third chapter “**Experimental verification of the effectiveness of pedagogical conditions of formation of readiness of students of higher technical educational establishments for academic mobility**”, the aim, objectives and stages of experimental work have been justified; the efficiency of pedagogical conditions of formation of readiness for academic mobility of students of higher technical educational establishments has been proved.

The perspective directions of further educational research have been outlined.

Keywords: academic mobility, social mobility, professional readiness, professional and knowledge readiness, social and psychological readiness, foreign language communicative readiness; readiness for academic mobility.

List of Author’s Publications

Publications representing the main scientific results of the thesis

Publications in foreign scientific journals

1. Tryndiuk, V. A. (2015a). Academic mobility of students through the lens of sociocultural factors. *Kelm: Education. Law. Management*, 3(11), 322–334.

Publications in scientific professional journals of Ukraine

2. Tryndiuk, V. A. (2011a). Information and communication technologies as a means of enhancing the quality of education. *Higher Education of Ukraine*. Special Issue: «Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space», Addition 2, 3, II(27), 429–435.
3. Tryndiuk, V. A. (2012a). Academic mobility of students: psychological and pedagogical problems. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko national university*.

Pedagogical sciences. The proceedings of the VI International research and practice conference "Innovative Processes in Educational Space: Availability, Efficiency, Quality" dedicated to the 10th anniversary of the Ukrainian branch of the IASP. 22(257), IV, 197-203.

4. Tryndiuk, V. A. (2012b). The impact of ICTs on the quality of specialists' training. *Bulletin of Sevastopol NTU*. Series: Pedagogics, 127/2012, 34–39.
5. Tryndiuk, V. A. (2013a). Academic mobility of Volyn students: issues and development prospects. *Renewal of content, forms and methods of training and education in educational institutions*. Scientific proceedings of Rivne State University of the Humanities, 6(49), 193–196.
6. Tryndiuk, V. A. (2014b). Foreign language learning in the process of students' academic mobility. *Renewal of content, forms and methods of training and education in educational institutions*. Scientific proceedings of Rivne State University of the Humanities, 10(53), 130–133.
7. Tryndiuk, V. A. (2015b). Features of technical university students' training for intercultural communication. *'Humanitarian Bulletin of SHEE "Perejaslav–Khmelnysky State Pedagogical University"': Special issue «Higher Education of Ukraine in the Context of Integration into the European Educational Space»*, Addition 1, 35, VII(59), 331–339.
8. Tryndiuk, V. A. (2015c). On the issue of technical university students' foreign language training. *Renewal of content, forms and methods of training and education in educational institutions*. Scientific proceedings of Rivne State University of the Humanities, 11(54), 110–113.
9. Tryndiuk, V. A., & Tyshko N.M. (2016). Preparation of technical university students for international tests. *Renewal of content, forms and methods of training and education in educational institutions*. Scientific proceedings of Rivne State University of the Humanities, 14 (57), 120–123.

Publications confirming the approbation of the thesis materials

10. Tryndiuk, V. A. (2011b). *Forming of communicative competence of technical HEI students*. Materials of the round table "The modern problems of foreign

languages teaching in non-linguistic HEIs and colleges". Lutsk: the editorial department of LNTU.

11. Tryndiuk, V. A. (2013b). *Academic mobility of students as a means of cross-cultural communication*. Contemporary issues of training specialists at the modern stage: the proceedings of the All-Ukrainian research and practice conference. Part 1. Lutsk: Lutsk pedagogical college.

12. Tryndiuk, V. A. (2014a). *Innovative technologies of foreign languages teaching in the process of students' preparation for academic mobility*. Linguistic universals in the intercultural communication. Materials of the IV International research and practice seminar. Lutsk: PE Ivaniuk V.P.

13. Tryndiuk, V. A. (2014b). *Organization of professionally-oriented teaching of a foreign language in non-linguistic HEIs*. Contemporary issues of foreign language communication: linguistic, methodical, social and psychological problems: the proceedings of All-Ukrainian scientific and methodical Internet-conference. Lutsk: The editorial department of Lutsk NTU.

14. Tryndiuk, V. A. (2015d). *Forming of the sociocultural competence of students of higher technical educational establishments*. Linguistic universals in the intercultural communication. Materials of the V International research and practice seminar. Lutsk: PE Ivaniuk V.P.

15. Tryndiuk, V. A., & Hubina, A. M. (2015). *Issues of teaching a foreign language in non-linguistic HEI in conditions of autonomy*. Development of foreign competence: methodical, psychological, linguistic aspects: Proceedings of the I International research and practice conference. Ternopil: TNEU.

16. Tryndiuk, V. A. (2015e). *Features of the course «Foreign language for the specific purposes»*. Contemporary issues of foreign language communication: linguistic, methodical, social and psychological problems: the proceedings of interuniversity scientific and methodical Internet-conference. Lutsk: The editorial department of Lutsk NTU.

17. Tryndiuk, V. A. (2016a). *Using the film «Extra auf Deutsch» at the German language lessons at the technical university*. Linguistic universals in the intercultural

communication. Materials of the IV International research and practice seminar.

Lutsk: PE Ivaniuk V.P.

18. Tryndiuk, V. A. (2016b). *Pedagogical environment of forming the readiness of technical university students for academic mobility. Methodological guidelines.*

Lutsk. Lutsk NTU.

19. Tryndiuk, V. A., Naidiuk, O. V., & Voitenko I. H. (2009). *German language.*

Lutsk: LNTU.

20. Tryndiuk, V. A., & Sternichuk, V. B. (2014). *Business German. Electronic textbook.* Retrieved from <http://elib.lutsk-ntu.com.ua/chair/im>.

21. Tryndiuk, V. A., & Sternichuk, V. B. (2015). *German for technical specialties. Electronic textbook.* Retrieved from <http://elib.lutsk-ntu.com.ua/chair/im>.

ЗМІСТ

ВСТУП	22
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	
1.1. Генеза та сутність понять «академічна мобільність», «готовність до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу».....	30
1.2. Аналіз академічних переміщень студентів України.....	54
1.3. Структура готовності до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу.....	61
Висновки до першого розділу.....	87
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ.....	
2.1. Обґрунтування педагогічних умов формування готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності.....	90
2.2. Методика формування готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності.....	114
2.3. Модель формування готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності.....	143
2.4. Критерії, показники та рівні сформованості готовності до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу.....	157
Висновки до другого розділу.....	167
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО	

	21
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ	171
3.1. Організація та методика проведення констатувального етапу експерименту.....	171
3.2. Формувальний етап експерименту та узагальнення результатів дослідження.....	187
Висновки до третього розділу.....	202
ВИСНОВКИ.....	205
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	210
ДОДАТКИ.....	237

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інтеграційні та глобалізаційні процеси є провідними ознаками сучасного світу. Вони зумовлюють поглиблення міжнародних відносин, модернізаційних процесів у різних сферах людської діяльності. Сучасний ринок праці потребує фахівця, зорієнтованого на успіх і постійне самовдосконалення, здатного швидко адаптуватися до складних умов соціальної та професійної діяльності, самостійно та відповідально приймати рішення, працювати у мультикультурному середовищі і транснаціональних корпораціях. Отож, вітчизняна система професійної освіти актуалізує використання можливостей академічної мобільності студентів і викладачів вищих технічних навчальних закладів як одного з інструментів Болонського процесу. Зазначена проблема набуває особливої значущості, передусім у процесі підготовки інженерів, затребуваних сьогодні на світовому ринку праці. Отже, особливе місце у системі професійної освіти займає академічна мобільність, що активно поширюється та відкриває нові можливості для формування європейського ринку праці та єдиного освітнього простору.

Проблему розвитку академічної мобільності розглядають у низці вітчизняних законодавчих документів, а саме: у Законі України «Про вищу освіту» (2014), «Концепції розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010–2020 р.)», «Про професійний розвиток працівників» (2012), «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), у Програмі економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» (2010) та ін.

Зростання міжнародної академічної мобільності студентів вищих технічних навчальних закладів дає підставу розглядати вищу освіту не тільки як вид суспільних послуг, а й як важливий сегмент міжнародної торгівлі та посилення конкурентоспроможності ВНЗ на міжнародному ринку освітніх послуг. Це зумовлює необхідність володіння знаннями проектування та реалізації індивідуальних освітніх маршрутів, іншомовною комунікацією,

вмінням швидко адаптуватися, розуміння соціокультурних особливостей, правил та норм поведінки.

Пошукові нових шляхів удосконалення професійної підготовки фахівців у вищій школі в контексті вимог Болонського процесу присвятили свої праці українські вчені (І. Бех, О. Білик, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Ж. Таланова, Н. Ничкало, С. Сисоєва, та ін.). Різним аспектам мобільності, академічної мобільності учнівської та студентської молоді присвячені дослідження В. Астахової, С. Бринева, С. Вербицької, Л. Гурч, Н. Дмитрієвої, О. Дядченко, Л. Зновенко, Д. Єрової, О. Ісака, О. Кучая, Р. Пріми, Л. Сушенцевої та ін. З точки зору умов інтернаціоналізації вищої школи міжнародну академічну мобільність вивчали в наукових працях А. Бьома (A. Böhm), М. Фоларі (M. Follari), А. Гевета (A. Hewett), С. Джонса (S. Jones), Н. Кемпа (N. Kemp), Д. Міреса (D. Meares), Д. Піерса (D. Pearce), К. Ван Кутера (K. Van Cauter), М. Стола (M. Stohl), Х. Де Йонга (H. de Jong), Яна Р. Добсона (Ian R. Dobson), Дірка Ван Дама (Dirk Van Damme) та ін. Проте зазначимо, що у теорії та практиці вищої професійної освіти проблема формування готовності до академічної мобільності у студентів вищих технічних навчальних закладів ще не досліджена комплексно й цілісно.

Доцільність дослідження зумовлюється теоретичним і практичним значенням завдань формування готовності до академічної мобільності та низкою суперечностей: між зростаючими потребами суспільства у компетентних, готових до академічної мобільності фахівцях, які прагнуть освоїти останні досягнення науки і техніки, здатні ефективно адаптуватися, професійно комунікувати на міжкультурному рівні та реальними можливостями їх підготовки в умовах традиційного освітнього процесу технічного ВНЗ; між вимогами до рівня готовності до академічної мобільності студентів вищих технічних навчальних закладів для успішної інтеграції в загальноєвропейський освітній простір та невизначеністю педагогічних умов і методики її формування; між наявністю потреби формування готовності до академічної мобільності у студентів вищих технічних навчальних закладів та

відсутністю моделі формування готовності у технічних ВНЗ і недостатньою розробленістю навчально-методичного забезпечення цього процесу.

Необхідність розв'язання зазначених суперечностей, актуальність і недостатня розробленість цієї проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано відповідно до теми науково-дослідницької роботи Інституту соціальних наук Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки «Інформаційне забезпечення транскордонного співробітництва України» № 0113U002221. Тема дисертації затверджена вченою радою Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 3 від 29.10.2015).

Мета дослідження полягає у визначенні, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

- 1) дослідити генезу та сутність понять «академічна мобільність», «готовність до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу»;
- 2) обґрунтувати структуру готовності до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу та виконати аналіз академічних переміщень студентів в Україні;
- 3) визначити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу;
- 4) розробити модель і методику формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу;
- 5) експериментально перевірити за визначеними критеріями, показниками і рівнями ефективність педагогічних умов формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка студентів у вищому технічному навчальному закладі.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що готовність до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу формуватиметься значно ефективніше за таких умов: формування мотивації майбутніх інженерів до планування та участі в реалізації академічної мобільності, позитивного емоційного ставлення до навчальної і професійної діяльності; посилення комунікативної спрямованості процесу оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для ефективної іншомовної комунікації; актуалізації міждисциплінарних зв'язків гуманітарних, технічних і спеціальних циклів дисциплін у формуванні загальнокультурної компетентності майбутнього інженера; забезпечення особистісно-розвивального освітнього середовища з урахуванням суспільних потреб, особистісних професійних запитів студентів вищого технічного навчального закладу.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз, узагальнення, систематизація нормативної документації, філософської, психолого-педагогічної та науково-методичної літератури вітчизняних і зарубіжних авторів, що дає змогу з'ясувати сутність і зміст основних понять; структурно-функційний аналіз у процесі розроблення педагогічних умов формування готовності до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу; *емпіричні* – опитування, анкетування, бесіда, тестування для визначення критеріїв і рівнів готовності до академічної мобільності студентів технічного ВНЗ, аналіз результативності дослідницько-експериментальної роботи; спостереження, самоаналіз, ранжування, самоспостереження, методи експертного оцінювання для моніторингу динаміки досліджуваного процесу; педагогічний експеримент для перевірки ефективності розроблених умов та методики їхньої реалізації в процесі навчання студентів (спеціальності 6.050403 «Інженерне

матеріалознавство»); *методи математичної статистики* для узагальнення емпіричних даних, опрацювання результатів дослідницько-експериментальної роботи та їхньої інтерпретації.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що *вперше* визначено та обґрунтовано педагогічні умови формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу (формування мотивації майбутніх інженерів до планування та участі в реалізації академічної мобільності, позитивного емоційного ставлення до навчальної і професійної діяльності; посилення комунікативної спрямованості процесу оволодіння знаннями, вміннями та навичками, необхідними для ефективної іншомовної комунікації; актуалізація міждисциплінарних зв'язків гуманітарних, технічних і спеціальних циклів дисциплін у формуванні загальнокультурної компетентності майбутніх інженерів; забезпечення особистісно-розвивального освітнього середовища з урахуванням суспільних потреб, особистісних професійних запитів студентів вищих технічних навчальних закладів); *розроблено* модель формування готовності до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу.

Уточнено сутність поняття «академічна мобільність», яке розглянуто як інтегративну особистісну якість, що формується у студентів у процесі навчання у вищому технічному навчальному закладі, характеризує здатність і готовність особи адаптуватися, змінюватися і перетворювати себе та навколишнє середовище, проектувати та реалізовувати індивідуальні освітні маршрути (здатність навчатися, накопичувати, поновлювати знання), творчо застосовувати професійний досвід (мобільність знань, цілеспрямованість, систематичність і результативність підвищення професійних знань, умінь та навичок, активність), реалізувати і підтримувати нове в інженерній сфері, здійснювати ефективну комунікацію в міжкультурному професійному середовищі.

Удосконалено методику формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу та навчально-методичне забезпечення цього процесу.

Набули подальшого розвитку структура готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу, критерії і показники її сформованості.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні та впровадженні в освітній процес вищих технічних навчальних закладів: методики формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу, тестів для складання іспиту OnDaF, навчальних посібників «Німецька мова для студентів I-II курсів технічних спеціальностей», «Ділова іноземна мова (німецька)», «Німецька мова. Навчальний посібник для студентів I курсу всіх спеціальностей денної форми навчання», методичних рекомендацій «Педагогічні умови формування готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності». Матеріали дослідження можуть використати викладачі вищих технічних навчальних закладів у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів.

Результати дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес Луцького національного технічного університету (акт № 122-19-33 від 31.01.2017), Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя (акт № 2/28-221 від 26.01.2017), Національного університету водного господарства та природокористування (акт № 001-1771 від 19.12.2016), Національного університету «Львівська політехніка» (довідка № 67-01-2341 від 06.12.2016).

Особистий внесок здобувача. У працях, написаних у співавторстві, здобувачеві належать: аналіз вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» у технічних університетах (Триндюк & Губіна, 2015); розробка лексикограматичих вправ для ділового спілкування іноземною (німецькою) мовою (Триндюк & Стернічук, 2014); відбір автентичних текстів з

іноземної мови (німецької) для студентів технічних спеціальностей (Триндюк & Стернічук, 2015); аналіз міжнародних тестів із німецької мови як необхідного знаряддя для реалізації академічної мобільності студентів (Триндюк & Тишко, 2016); відбір та структурування лексичного матеріалу з іноземної (німецької) мови комунікативного спрямування (Триндюк, Найдюк, & Войтенко, 2009). Ідеї та думки, що належать співавторам, у матеріалах дисертації не використано.

Апробація матеріалів дослідження. Основні положення, результати і висновки виконаного дослідження обговорені на науково-практичних та науково-методичних конференціях, круглих столах: *міжнародних* – «Волинь очима молодих науковців: минуле, сучасне, майбутнє» (Луцьк, 2010), «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень» (Луцьк, 2011), «Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість», присвяченої 10-річчю Українського відділення МАНПО» (Луганськ, 2012), «Вища освіта в Україні: проблеми та перспективи розвитку» (Луцьк, 2013), «Розвиток іншомовної компетентності: методичні, психологічні, лінгвістичні аспекти» (Тернопіль, 2015), «Мовні універсалії у міжкультурній комунікації» (Луцьк, 2014, 2015, 2016), «Сучасні проблеми германського та романського мовознавства» (Рівне, 2016); *всеукраїнських* – «Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти» (Луцьк, 2012, 2014, 2015), «Актуальні проблеми підготовки фахівців на сучасному етапі» (Луцьк, 2013); *міжвузівських* – «Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти» (Луцьк, 2015); *круглих столів* – «Сучасні проблеми викладання іноземних мов в немовних вузах та коледжах» (Луцьк, 2011), «Іншомовна комунікація у світлі Болонського процесу: методичні та лінгвістичні аспекти» (Луцьк, 2013).

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено у 21 праці, з них: 8 статей – у наукових фахових виданнях України, 1 – у науковому періодичному виданні іншої держави, 8 – у тезах доповідей на конференціях, 2

– в електронних навчальних виданнях, 1 – у навчальному посібнику, 1 – у методичних рекомендаціях.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (278 позицій, з них 29 – іноземними мовами) та додатків. Загальний обсяг дисертації – 273 сторінки, з них 188 сторінок основного тексту, який містить 19 таблиць та 13 рисунків на 12-ти сторінках.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У першому розділі обґрунтовано сутність понять «академічна мобільність», «готовність до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу», визначено структуру готовності до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу; виконано аналіз стану академічних переміщень студентів України.

1.1 Генеза та сутність понять «академічна мобільність», «готовність до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу»

Особливою відмінністю системи освіти і науки України XXI ст. стала академічна й наукова мобільність. Зростає інтерес дослідників до цього явища. У 2005 році Україна приєдналася до країн-учасників Болонських домовленостей, та розвивається по шляху їхнього упровадження у вишівське середовище. Однак ступінь їхньої реалізації в різних аспектах відчутно різниться порівняно з іншими країнами. Видається, що в Україні академічна мобільність належить до категорії найменш «просунутих» параметрів. Слід зазначити, що поняття мобільність містить у собі глибокий зміст, не обмежується тільки євроінтеграційними процесами в освіті. Підходи до її вивчення й аналізу, відповідно, не можуть обмежуватись лише на європейському контексті. Хоча, звичайно, Болонська складова переважає сьогодні.

Огляд літератури (Бойко, 2008; Ніколаєнко та ін., 2007; Dittrich, Frederiks, & Luwel, 2004; Dobson, 2001; Malan, 2004), яка присвячена проблемі академічної мобільності, здебільшого стосується досліджень міжнародної студентської мобільності та Болонського процесу. Організація академічних переміщень у вищих навчальних закладах відбувається здебільшого на основі двосторонніх договорів про співробітництво та немає системних напрацювань. Важко не погодитися з Гребньовим, який зауважив, що виживати, можливо, простіше було б поодинці, але успішно розвиватися можна тільки спільно. У сучасному світі конкуренція між агентами на одному полі, ринковому або адміністративному, завжди поєднана з їхньою співпрацею за привабливість власне цього поля – одного чи багатьох, що претендують на ресурси, наявні в держави, організацій, громадян (Гребньов, 2007).

У процесі розвитку освітніх систем, активізації міжнародної діяльності вузів до академічної мобільності стали зараховувати не тільки фізичну мобільність, а й мобільність навчальних курсів і програм, інституційну мобільність. До механізмів та інструментів реалізації програм мобільності варто зарахувати Угоди про визнання документів про освіту; про визнання періодів навчання в інших країнах; про створення спільних навчальних закладів. Аналіз останніх документів Європейського простору вищої освіти дозволяє виділити такі типи академічної мобільності:

- *інституційна мобільність* (наприклад, відкриття філій навчальних закладів в інших країнах, транскордонні кампуси);
- *мобільність програм* (наприклад, організація спільних програм, програм подвійних дипломів);
- *мобільність людей* (студентів, викладачів, наукових співробітників), яка включає вихідні / вхідні, короткострокову (з отриманням кредитів за програмою навчання) / довгострокову (з отриманням ступеня), фізичну / дистанційну мобільність («Archive of the Bologna Process»).

У рамках Болонського процесу також ураховується рівень освіти суб'єктів мобільності (середня, середня професійна, вища професійна,

фундаментальна) і географія (мобільність усередині країн ЄС, мобільність між країнами ЄС та іншими країнами світу, мобільність між країнами-сусідами, наприклад, мобільність усередині скандинавських країн).

Сучасна практика інтернаціоналізації вищої освіти демонструє, що академічна мобільність може приймати різні форми. Вона на сучасному етапі виявляється не тільки в обмінах студентами, викладачами й аспірантами, а й у створенні спільних освітніх програм між освітніми організаціями різних країн, відкритті філій навчальних закладів за кордоном. Із розвитком дистанційних форм освіти з'являються нові можливості для реалізації академічної мобільності: можлива так звана «інтернаціоналізація вдома», при якій студенти беруть участь в освітніх програмах закордонних навчальних закладів дистанційно. Ускладнюються форми взаємодії між вузами: при видачі спільних і подвійних дипломів важливим аспектом стає дотримання нормативно-правових положень країн вузів, що беруть участь в угодах.

Ці тенденції, з одного боку, ведуть до безпрецедентного розширення доступу до освіти, а з іншого боку несуть певні ризики: студенти не застраховані від недобросовісних постачальників освітніх послуг.

Сьогодні сутність процесу академічної мобільності стала предметом вивчення широкого кола науковців в Україні. Так, Вербицька у своїх працях аналізує значущі історичні події, які зумовлюють перебіг глобального руху мобільного студентства, класифікацію суб'єктів організації студентської мобільності національного і наднаціонального рівнів та їхню діяльність у процесі формування міжнародного компонента національної освітньої політики (Вербицька, 2009). Луговий, Таланова (2010) обґрунтовують взаємозв'язок освітньої якості й академічної мобільності.

На початку XXI століття академічна мобільність нерідко розглядається науковцями як загроза стабільності розвитку національних університетів у країнах Східної Європи. Сьогодні її відзначають як неминуче явище, що продиктоване світовими інтеграційними процесами. Адже у світі все більше цінуються коректні конструктивні комунікації, вміння вибудувати діалогічні,

партнерські взаємовідносини, в основі яких адекватне бачення іншого та себе через іншого.

Академічна мобільність здійснюється університетами України на підставі чинного законодавства, зокрема Закону України «Про вищу освіту», наказів Міністерства освіти і науки України: від 23.01.2004 р. № 49 «Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки»; від 23.01.2004 р. 48 «Про проведення педагогічного експерименту кредитно-модульної системи організації навчального процесу»; від 20.10.2004 р. № 812 «Про особливості впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу»; Тимчасового положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців (Наказ МОН України від 23.01.2004 р. № 48).

У 2011 році було ухвалено Постанову Кабінету Міністрів про створення національного інформаційного центру академічної мобільності, яке покладене на державне підприємство «Інформаційно-іміджевий центр», що належить до сфери управління Міністерства освіти і науки України. Закон «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII визначає академічну мобільність як «можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому вищому навчальному закладі (науковій установі) на території України чи поза її межами» (Про вищу освіту, 2014; Постанова Кабінету Міністрів, 2011).

Крізь призму вище викладеного академічна мобільність, вочевидь, належить до важливих соціальних факторів розвитку студентства, його потенційних і реальних можливостей, розглядається як невід'ємний атрибут соціально-економічного середовища, що є простором соціальних, економічних, освітньо-культурних взаємовідносин і зв'язків, обміну інтелектуальним продуктом.

Однак розуміння категорії академічної мобільності не зводиться лише до «просування» людського капіталу та співпраці у галузі освіти й науки, оскільки

суб'єкти динамічного освітнього простору мають володіти певними особистісними якостями і здібностями для реалізації власних можливостей та перспектив. Відтак, актуалізується необхідність розгляду проблеми готовності до академічної мобільності як важливої складової професійної підготовки студентів, зокрема вищого технічного навчального закладу.

Історико-рефлексивний аналіз академічної мобільності як соціокультурного феномену подано у Додатку А.

В останні роки стрімко зростає науковий інтерес до мобільності як однієї із домінантних характеристик процесів соціального функціонування в сучасному світі людини, соціальних груп, людства загалом. При цьому значного поширення набув феномен академічної мобільності, що зумовлений глобалізацією, процесами уніфікації освітніх систем. Відповідною реакцією на це стало виникнення низки освітніх програм для міжкультурного обміну знаннями й досвідом у руслі створення єдиного освітнього простору, започаткованого Болонським процесом, що й стало важливим елементом поширення академічної мобільності.

Логіка дослідження потребує конкретизації феноменології академічної мобільності, насамперед – глибшого розуміння етимології терміну «мобільність».

Так, у Словнику іншомовних слів (Пустовіт, 2000) та словнику української мови (*Словник української мови, 1989*) «мобільність» (від латин. *Mobilis* – рухомий) визначається як «рухливість, спроможність пересуватися, виконувати щось швидко» (с. 441). У Новому тлумачному словнику української мови термін «мобільність» відсутній, а поняття «мобільний» (від фр. *mobile*, латин. *mobilis*) трактується як «рухливий, здатний до швидкого пересування, дії» (Яременко, & Сліпушко, 2008, с. 209).

Звертаємо увагу на те, що «по суті цей термін відноситься до поняття *рух*. Це може бути буквально фізичний рух стимулу, об'єкта чи організму; чи може метафорично, рух через сфери, які можуть бути соціальними, професійними чи пізнавальними. Через широке використання даний термін зазвичай

супроводжується уточнюючим словом, яке пояснює, чого він стосується у цьому випадку...». (Ребер, 2013).

На наш погляд, таке співвідношення є виправданим при розгляді означеного поняття як «процесу розвитку, в результаті якого відбувається зміна якості предмета, явища і т. ін., перехід від одного якісного стану до іншого, вищого» (Ребер, 2013), саморозвитку у різних сферах життєдіяльності (соціальна, пізнавальна, професійна тощо), а «рухливий» як синонім щодо «мобільний, динамічний, жвавий, моторний, діяльний, енергійний (перен.)». До того ж, термін «рухливість» (як похідне від «рух») і таке, що характеризує цей термін) вказує на рухомість соціальних зрушень, рівень освіченості, наближеності соціальних груп, професіограм, мобільність фахівців, які повинні прилаштовуватися (адаптуватися) – [від лат. *adaptio*–*adapto* – пристосовую – пристосування організмів до умов навколишнього середовища)] (Яременко, & Сліпущко, 2008, с. 22) до умов виробництва, які швидко змінюються тощо.

Таке потрактування, вочевидь, підтверджує зв'язок категорії «мобільність» із іншими філософськими та загальнонауковими поняттями, зокрема, «розвиток», «рух», «динаміка», «адаптація» тощо, що диктується, як слушно наголошує Пріма, зростаючою взаємодією людини з соціальним довкіллям, оскільки у своїй цілісності вона є «відкритою системою», життя якої є «траєкторією» руху «системи» в часі, де динаміка розвитку і, насамперед, саморозвиток людини як відкритої системи розглядається як процес набуття нею якісно нових властивостей через зростання самосвідомості та різноманітності форм активності (Пріма, 2010, с.23).

Узагальнення матеріалу щодо розкриття етимології мобільності дозволяє зробити висновок, що суттєвих відмінностей у трактуваннях названих довідкових джерел немає, а її змістова сутність розкривається у ключових ознаках: «рухливість», «швидкість виконання», «дієвість», де інтегруючою домінантою усіх категорій є «діяльність» (дія), «рух» як і феномена «мобільність».

Зауважимо, в сучасній філософській, соціологічній, психологічній, педагогічній літературі зустрічається безліч прикметників, які змістовно характеризують категорію «мобільність». Зокрема, це такі, як: академічна, економічна, кредитна, ступенева, горизонтальна, вертикальна, культурна, професійна, соціальна, соціально-професійна, педагогічна, соціально-культурна, структурна, трудова, політична тощо. Оскільки в якості предмета наукового дослідження «мобільність» була започаткована в межах соціології, цілком логічно розпочати аналіз із соціальної мобільності, специфічним видом якої, на нашу думку, є академічна мобільність.

Так, у «Великому тлумачному соціологічному словнику» соціальна мобільність (social mobility) трактується як переміщення індивідуумів (іноді груп) у суспільстві між різними позиціями в ієрархії (ях) соціальної стратифікації. (Джери, Девид, & Джери Джулія, 1999). Класове становище в рамках структури зайнятості в сучасних суспільствах, зазвичай, є пріоритетним у дослідженнях соціальної мобільності (Василенко, 1996).

У соціологічних дослідженнях використовується поняття соціальна мобільність. Воно означає переміщення індивідів між різними рівнями соціальної ієрархії. Рівні соціальної мобільності використовуються як показники ступеня відкритості і рухливості суспільства. В ракурсі досліджень мобільності науковці розглядають рівні і зразки мобільності («невеликої дальності» (short-range) – між суміжними ієрархічними рівнями і «значної дальності» (long-range) – між віддаленими рівнями), а також питання про те, хто рекрутується на ті чи інші позиції та які фактори визначають результати цього відбору (Аберкромби, Хилл, & Тернер, 2004, с.72).

На думку Добренькова і Кравченко (2001, с. 112), соціальна мобільність – соціальні переміщення людей у суспільстві, які характеризуються зміною свого статусу. Як бачимо, в усіх зазначених визначеннях присутня схожість рис, але кожен автор розуміє соціальну мобільність у певному ключі.

Розгляд еволюції поняття «соціальна мобільність», теоретичних підходів до вивчення цього процесу показав, що пріоритети в постановці проблем

соціальної мобільності по праву належать соціологу, видатному вченому ХХ століття Сорокіну (1998, 2005). У своїй праці «Соціальна мобільність» він визначає означений феномен як будь-яке переміщення індивідуального або соціального об'єкта чи цінності – всього, що створено або модифіковано людською діяльністю, – з одного положення в інше (Сорокін, 1992, с.59-63). Тобто, мобільність визначається як перехід, переміщення об'єкта соціуму (окремих індивідів, цілих груп) всередині соціального простору із однієї позиції в іншу.

Як бачимо, Сорокін стверджує, що є соціальна мобільність цінностей, індивідів та соціальних об'єктів. Водночас говорячи про соціальну мобільність, соціолог розумів суспільство як стратифікаційне утворення, тож зміну місця людини обумовлював із точки зору структури суспільства, де всі позиції, особливо профілі професійної стратифікації, коливаються від суспільства до суспільства, від інституту до інституту, від міста до села, від групи до групи. Учений виділяє, зокрема, два основні типи мобільності: горизонтальну й вертикальну. Під горизонтальною мобільністю він розуміє процес зміни соціального становища в суспільстві без зміни свого статусу. Це може бути переміщення без просування соціальними сходами, або зміни місця роботи, навчання. Частиною горизонтальної соціальної мобільності, на думку Сорокіна, є територіальні зміни положення, які визначаються як міграція (Сорокін, 1998, 2005).

Вивченню ж вертикальної мобільності у трьох її основних аспектах – професійному, економічному і політичному, як внутрішньо професійній або міжпрофесійній циркуляції, політичним переміщенням і просуванню «економічними сходами», надається більше значення, оскільки вона веде за собою новий соціальний стан індивіда: підйом або падіння. Індивід може змінити своє становище шляхом довгої та кропіткої роботи у професійній сфері чи внаслідок власного зростання і розвитку, освіти, шлюбу, церкви чи армії. При цьому великі зміни соціальної структури зумовлюють появу нових груп у суспільстві, за допомогою входження в які можна змінити соціальний статус.

«Статус (від лат. Status – «становище») – у міжнародному праві – становище, стан; правове становище осіб або організацій, установ і т.ін. // певний стан чого-небудь» (Стегний, & Курбатова, 2010, с.420). Аналогічні механізми діють і при нисхідній мобільності або втраті своїх соціальних позицій (з лат. positio – «положення») (перен.) – ставлення до чого-небудь, погляд, точка зору, що визначає характер поведінки, дії; поведінка, характер дій, зумовлених цією точкою зору, цим ставленням у суспільстві.

У руслі дослідження суттєвим є те, що Сорокін (1998, 2005), говорячи про темпи соціальної мобільності, зазначає: швидкість переміщень не завжди залежить від типу суспільства, оскільки немає жодного повністю закритого і повністю мобільного суспільства. Люди, які перебувають на вищих сходинках суспільного устрою, з настороженістю та без позитиву ставляться до тих, хто намагається досягти їхнього статусу самотійно. Вертикальна висхідна мобільність ретельно контролюється шляхом певного відбору. Цей «відбір» учений називає «соціальним ситом», яке «просіює» індивідів і дає змогу деяким із них підніматися вгору, залишаючи інших на нижчих щаблях, або навпаки. Автор вважає, що соціальна мобільність впливає на поведінку і адаптацію індивідів. Оскільки це пов'язано із наявністю певної рольової моделі, властивої кожному соціальному статусу. Також «інтелект» вчений розумів як швидку адаптацію розуму до змін. Отож, на думку автора, вищому класу відповідають жорсткі, владні, безпринципні риси характеру, оскільки на верхніх щаблях суспільства не змогли б утримуватися люди з м'яким і поступливим характером.

Отже, Сорокін став першим ученим, який всебічно розглянув питання соціальної мобільності. У подальшому ідею переміщень розробляли його учні й послідовники, представники інших течій в американській, європейській та вітчизняній соціології. Так, Толкотт Парсон, учень П. Сорокіна, видатний учений і соціолог, розробив парадигму структурного функціоналізму як підґрунтя подальшого розвитку розуміння соціальної мобільності в рамках статусно-рольової системи.

У системі суспільства, згідно з цією теорією, існують соціальні інститути, які виконують певні функції і транслюють їх на загал. При цьому з певною позицією людини в соціальному інституті пов'язана і її поведінка. У статусно-рольовій системі закладений механізм перейняття рольових характеристик, які залежать від статусу, який займає особа у суспільстві. Наприклад, роль лікаря відповідає певній поведінці, відмінній від ролі батька чи ролі чиновника. Якщо одна людина виконує декілька ролей, які не відповідають одна одній, розпочинається «рольова криза», вихід із якої вимагає відмови від певних ролей.

Гідденс (2003) зазначає, що соціальна мобільність є переміщенням окремих людей чи груп із соціально-економічних позицій. При цьому вертикальна мобільність, на його думку, означає рух угору чи рух вниз за показниками соціального та економічного становища. Якщо хтось придбав нову нерухомість, а його статки зростають, говорять про висхідну мобільність. Якщо ситуація розвивається у зворотньому напрямку, то говорять про спадну мобільність. Сьогодні набуває поширення горизонтальна мобільність, яка супроводжується географічною зміною міста чи району. Науковець вважає, що ступінь вертикальної мобільності суспільства – головний індикатор його «відкритості», який показує, наскільки великі шанси талановитих людей із нижчих верств суспільства досягти верхніх щаблів соціально-економічної драбини (с.78).

Ми погоджуємося з думкою Пріми (2010), що «в контексті сучасної соціології загальноприйнято розрізняти мобільність структурну й обмінну (циркулюючу), які є похідними від принципово різних чинників» (с. 29). Структурна мобільність, відзначає науковець, «обумовлена змінами в економічній і соціальній структурі суспільства, що викликані прогресуючим розвитком техніки і технологій. Обмінна ж мобільність детермінована здебільшого винятково соціальними чинниками: розкриттям можливостей отримання освіти, зростанням обсягу в цьому плані соціальних гарантій та пільг як шансу здійснити мобільність; зміною структури цінностей і мотивацій

професійних досягнень» (с. 15-16). При цьому наголошується, що причини соціальної мобільності можуть бути різними (особисті мотиви, матеріальні, політичні, екологічні, національні тощо), але важливим є усвідомленість ситуації та вибору позиції, наявність таких властивостей і якостей особистості, які, власне, й приводять до руху (мобільності). Диференціація наукових уявлень про мобільність, зазначає Сушенцева (2012), пов'язана з посиленням динамічності соціальних процесів на сучасному етапі розвитку суспільства, що неминуче приводить до підвищення мобільності людей за найрізноманітнішими «векторами їхнього соціального функціонування» (с.569).

Зауважимо, попри те, що розвиток академічної мобільності на всіх рівнях сучасної освіти визнано одним із інструментів реалізації принципів і досягнення цілей Болонської декларації в сфері вищої освіти, саме поняття «академічна мобільність» на думку Пономаренко (2016) немає однозначного трактування дослідників, досить часто замінюється у низці випадків подібними чи близькими за значенням категоріями.

Поняття «академічний» трактується у словнику (Ожегов, & Шведова, 2003) як: «1) вищий науковий або навчальний заклад; 2) такий, що дотримується усталених традицій (у науці та мистецтві); 3) суто теоретичний, який не має практичного значення; 4) у складі назв театрів, оркестрів, хорів, ансамблів: вищої кваліфікації, зразкових» (с.20). Дефініції «мобільність» немає у словнику. Однак, «мобільний» означає: «1) рухливий, здатний до швидкого пересування; 2) здатний швидко діяти, приймати рішення» (Ожегов, & Шведова, 2003, с.361).

Шарова (2004) розглядає мобільність як інтегративну якість особистості, що характеризує її здатність швидко змінювати свій статус або стан у соціальному, культурному або професійному середовищі. До критеріїв оцінки мобільності автор зараховує властивості й якості особистості (відкритість світу, довіру до людей і до себе, гнучкість, оперативність, локалізацію контролю, толерантність); вміння (рефлексії, цілепокладання, саморегуляції, самовизначення); здібності (бачити і розуміти сутність змін у соціумі,

варіативність і альтернативність розвитку ситуації; конструктивно, продуктивно мислити; проектувати необхідні зміни в мікросоціумі; вирішувати проблеми; адаптуватися до змін).

У Новому тлумачному словнику української мови (Яременко, & Сліпушко, 2008) поняття «академічний» трактується як: 1) стосовно до академії (державна наукова установа) – здійснюваний нею; 2) навчальний; 3) перен. – суто теоретичний, абстрактний (с. 21). Отож, у словосполученні академічна мобільність поняття «академічна» цілком правомірно розглядати як наукова, університетська, навчальна, а сам термін – як можливість академічного складу – вчених, студентів, викладачів – досягати навчальних і наукових цілей, долаючи міжнародні, мовні, просторові бар'єри тощо.

Зауважимо, Рада Європи розглядає академічну мобільність як переміщення людей: студентів, викладачів, дослідників для навчання, викладання та проведення досліджень. За даними ЮНЕСКО, під академічною мобільністю розуміється період навчання, викладання або проведення досліджень в іншій країні (не країні проживання студента, викладача або дослідника). Час перебування в іншій державі обмежений, і після закінчення навчання чи дослідження студент, викладач або дослідник повертається у свою країну.

Глухих та Самаріна (2012) під академічною мобільністю розуміють «переміщення учнів або викладачів одного ВНЗ до іншого з метою продовження освіти або викладання та обміну досвідом без їхнього відрахування з першого» (с. 250).

Трегубова (2006), наполягаючи на європейській складовій поняття «академічна мобільність», головною метою означеного процесу вважає «дати можливість студенту отримати різнобічну «європейську «освіту», прищепити йому почуття громадянина Європи» (с. 30).

Заслуговує на увагу позиція щодо трактування академічної мобільності як «мобільності студентів і викладачів, яка передбачає можливість отримання наукового досвіду не тільки в зарубіжних, а й, у першу чергу, враховуючи

специфіку російської системи вищої освіти, у вітчизняних освітніх установах. При цьому під науковим досвідом варто розуміти не тільки семестри навчання або роботи в іншому навчальному закладі, а й участь у конференціях, симпозіумах, круглих столах, наукових школах у рамках здійснення науково-дослідної діяльності. Основною метою академічної мобільності є інтеграція навчальних закладів у світовий науково-освітній простір, що сприяє підвищенню якості наукових досліджень, конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг, удосконаленню форм і методів викладання» (Калініна, 2012).

Нам видається оригінальною думка Кузьміна (2007) щодо розгляду «академічної мобільності як фактора розвитку міжнародної інтеграції в освіті у трьох аспектах, а саме: «по-перше, як підвищення кваліфікації, робота в зарубіжних інститутах і викладання в закордонних філіях, де учасник мобільності – викладач вишу; по-друге, як повне навчання студентів за кордоном для отримання спеціалізації або наукового ступеня, програми обміну – студент як учасник мобільності; по-третє, як процес надання освітніх послуг навчальним закладом у міждержавних філіях» (с. 14). Отже, як бачимо, тлумачення означеного поняття неоднозначно трактується дослідниками.

Барблан (2002), один із провідних авторитетів у галузі міжнародного співробітництва, інтерпретує академічну мобільність як рівні можливості доступу до численних постачальників і користувачів послуг у галузі вищої освіти, рівну підтримку у розвитку знань, рівні умови оцінки, визнання послуг, навичок і здібностей.

Академічна мобільність відбувається здебільшого на рівні індивідуальних переміщень науковців та студентів. Існує також «дистанційна мобільність», тобто навчання за допомогою дистанційних технологій, не виїжджаючи за межі своєї держави.

Поняття «академічна мобільність» часто вживається в руслі міграції (лат. *migratio* – переселення), тобто переїзд у інше місце постійного проживання. Освітня міграційна мобільність має історичний характер і бере початок з часів Середньовіччя, коли студенти, викладачі, школи та навіть університети

переселялися до інших міст (так польський Львівський університет переселився до Вроцлава). За такого підходу, вочевидь, академічна мобільність є невіддільним елементом соціального та економічного середовища, характеризується соціальними, економічними, культурними та політичними взаємозв'язками. При цьому виокремлюють два вектори академічної мобільності: *зовнішній*, який спрямований на інтеграцію у міжнародний освітній простір, на розвиток міжнародних зв'язків вітчизняних вишів; *внутрішній* – на розвиток міжуніверситетських зв'язків.

Отже, як показало дослідження, сьогодні існує безліч дефініцій поняття «академічна мобільність». Так, Бринев, Чуянов (2006) розглядають академічну мобільність як процес входження вищих навчальних закладів у міжнародний освітній простір; як період навчання студента у країні, громадянином якої він не є.

Згуровський (2012) трактує академічну мобільність як визначну якісну особливість європейського простору, що передбачає обмін людьми між вищими навчальними закладами та державами.

Академічна мобільність, на думку Ісака (2012), – це інструмент для інтеграції вищих навчальних закладів у міжнародне освітнє середовище, оскільки вона забезпечує пересування та обмін інформаційними та людськими потоками. Він розглядає її як інтегративну особистісну характеристику, яка проявляється у здатності долати міжнародні мовні та міждержавні бар'єри і оперативно реагувати на мінливі умови навколишнього середовища для досягнення своїх освітніх цілей (с. 117).

Заслуговує на увагу позиція російських учених (Артамонова, & Демчук, 2012), які розглядають це поняття досить широко, розуміючи під «академічною мобільністю» переміщення студента або співробітника, що має відношення до освіти, на певний період (від півроку до року) в іншу освітню або наукову установу (у своїй країні або за кордоном) як індивідуально, так і в рамках спільної освітньої і (або) дослідницької діяльності вузів та наукових центрів для навчання, викладання, проведення досліджень або підвищення кваліфікації,

після чого студент, викладач, дослідник або адміністратор повертається у свій основний навчальний заклад (с. 7). Аналогічної думки дотримуються також соціологи Росії, наприклад, Белова (2010, с. 42).

Іноземні дослідники (Böhm та ін., 2004; Lipset, & Bendix. 1959) за способом організації визначають два варіанти академічної мобільності: *організована* (відбувається у межах міжуніверситетського, економічного чи політичного академічного партнерства) та *індивідуальна* (з власної ініціативи студента). Відповідно до мети, розрізняють *горизонтальну мобільність* (навчання в іншому ВНЗ з метою отримання певного академічного або наукового ступеня) і *вертикальну* (з метою отримання наступного академічного чи наукового ступеня) (OECD. Internationalisation and Trade in Higher Education, 2004).

Основними видами академічної мобільності в Україні визначено:

- ступеневу мобільність – навчання у вищому навчальному закладі, відмінному від постійного місця навчання учасника освітнього процесу, з метою здобуття ступеня вищої освіти, що підтверджується документом (документами) про вищу освіту або про здобуття ступеня вищої освіти від двох або більше вищих навчальних закладів;
- кредитну мобільність – навчання у вищому навчальному закладі, відмінному від постійного місця навчання учасника освітнього процесу, з метою здобуття кредитів Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи та/або відповідних компетентностей, результатів навчання (без здобуття кредитів Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи), що будуть визнані у вищому навчальному закладі постійного місця навчання вітчизняного чи іноземного учасника освітнього процесу. При цьому загальний період навчання для таких учасників за програмами кредитної мобільності залишається незмінним (Про затвердження Положення, 2015).

Загальну картину академічної мобільності як соціального явища ми відобразили на Рис.1.1. Однак, академічна мобільність не може бути обмежена лише просторовим переміщенням, можливістю навчатися чи працювати за

кордоном, а відповідність професійних дипломів вимогам інших країн не обов'язково гарантує конкурентоспроможність у професійному середовищі. Наразі такою гарантією, незалежно від географічного чи політичного простору, є професійна компетентність фахівця (Трегубова, 2006).



Рис.1.1. Види академічної мобільності

Академічна мобільність студента передбачає, водночас, готовність до змін у житті, в тому числі професійному, виявляється в усвідомленні власної значущості в досягненні успіху, що важливо у процесі становлення конкурентноздатності майбутнього фахівця (Пассов, 1985).

Звертаємо також увагу на те, що згадані визначення академічної мобільності студента передбачають певний неконтрольований ним самим вплив ззовні, з боку вищого навчального закладу: «переміщення», «переведення», в той час як роль власне студента в реалізації своєї освітньої траєкторії не може не братися до уваги.

Вочевидь, академічна мобільність має передбачати зацікавленість і діяльність найперше студента в освоєнні освітньої програми іншого освітнього закладу чи організації відповідно до особистісних та суспільних потреб.

З цього приводу цілком слушно відзначає Дмитрієва (2013), що розуміння академічної мобільності «не зводиться лише до пересування людського капіталу, обміну інтелектуальним продуктом та співробітництвом у галузі освіти й науки. Для здійснення мобільності на всіх її рівнях суб'єкти зростаючого освітнього простору повинні володіти певними особистісними якостями й здібностями, що дозволить їм стати бенефіціантами можливостей і перспектив, які відкриваються» (с.3).

Співзвучною цьому є думка, що академічна мобільність – невід'ємна форма існування інтелектуального потенціалу та можливість самому формувати свою освітню траєкторію й у рамках освітніх стандартів обирати предмети, курси, навчальні заклади відповідно до своїх схильностей та поривань (Брин'єв, & Чуянов, 2006). При цьому становлення мобільності як інтегративної якості особистості спричинене різними зовнішніми і внутрішніми умовами. Зокрема, до зовнішніх належать постійно змінна навколишня дійсність та зростаючі соціальні і професійні вимоги до особистості. До внутрішніх, стверджує Дмитрієва, можна зарахувати властиву мобільній особистості потребу в самореалізації, самовдосконаленні і саморозвиткові (Дмитрієва, 2011; 2013, с. 4).

Відтак, можна стверджувати, що мобільність як якість особистості є формою реакції індивіда на різні зовнішні і внутрішні умови, адаптації сучасної особистості до соціально-економічних умов і постійних внутрішніх змін, що динамічно розвиваються. Саме з таких позицій активно-творчий характер мобільності дозволяє визначати її як якість особистості.

Розгляд академічної мобільності як інтегративної якості особистості підтверджується теорією особистості Платонова (1972), згідно з якою особистість розуміється як динамічна система, що розвивається у часі, змінює склад елементів, які входять до неї, зв'язків між ними при збереженні функції. При цьому дослідник виокремлює чотири взаємопов'язані і взаємодіючі одна з одною підструктури (сторони особистості): підструктура спрямованості і відносин особистості; підструктура досвіду; підструктура індивідуальних

особливостей окремих психічних процесів; підструктура біологічних властивостей особистості.

Вочевидь, не викликає сумніву необхідність забезпечення академічної мобільності особистості, яка скерована на отримання знань та умінь, які стануть необхідними у навчальній або професійній діяльності, а також для особистісного та професійного розвитку. Академічна успішність студента в реаліях сьогодення далеко не завжди гарантує практичну успішність у майбутній професійній діяльності.

Практичне мислення, що характеризується здатністю неподільно осягати ситуацію, виділяти в ній завдання, оперативно аналізувати впливові чинники, знаходити рішення в умовах певної ситуації, за своєю цінністю, соціальною значущістю не поступається теоретичному й академічному.

Ми поділяємо думку Зновенко (2008) щодо трактування мобільності як особистісного новоутворення, що є результатом діяльності суб'єкта освітнього процесу й передбачає *проектування та реалізацію студентом індивідуального освітнього маршруту з урахуванням специфіки обраної професії*, тенденцій розвитку ринку праці, досвіду роботи та тенденцій розвитку міжнародних і національних освітніх систем. У зв'язку з цим, доцільно зазначити, що необхідність просування і розвитку академічної мобільності тих, хто навчається, зумовлена не лише внутрішніми чинниками, а й внутрішньою потребою самої особистості.

У контексті міжнародної академічної мобільності сьогодні набуває актуальності глобальна компетенція як нагальна необхідність для сучасного фахівця, особливо інженера, що широко вивчається дослідниками і дозволяє успішно адаптуватися до більшості культур. Так, Паркінсон (Parkinson, 2009) у роботі «Принципи розвитку глобальної компетенції» («The Rationale for Developing Global Competence»), ретельно аналізуючи концепцію глобальної компетенції, виокремлює 13 її складових, які в руслі дослідження розглядаються нами як пріоритетні характеристики випускника вищого технічного навчального закладу: «1) вміти ставитися до інших культур як до

цінності; 2) вміти спілкуватися з представниками інших культур; 3) бути знайомим з історією, політичною й економічною системами декількох цільових культур; 4) володіти іноземною мовою на розмовному рівні; 5) знати професійну (в том числі технічну) іноземну мову; 6) вміти ефективно працювати чи керувати поліетнічним або полікультурним колективом; 7) бути здатним вирішувати етнічні питання, пов'язані з культурними чи національними відмінностями; 8) розуміти культурну специфіку проектування (дизайну), виробництва й використання продукції; 9) мати розуміння щодо цілісності і взаємопов'язаності світу та принципів роботи світової економіки; 10) усвідомлювати можливі наслідки культурних відмінностей та можливих підходів стосовно вирішення інженерних завдань; 11) мати уявлення про зарубіжну специфіку таких явищ, як управління поставками, інтелектуальна власність, відповідальність і ризики, бізнес-практики; 12) володіти досвідом участі у вирішенні інженерних завдань у міжнародному контексті під час міжнародних стажувань, практичного навчання з елементами суспільної діяльності, участі у віртуальному інженерному проекті чи інших можливостей; 13) розглядати себе не тільки як громадянина своєї країни, а й як «громадянина світу»; усвідомлювати виклики, що стоять перед сучасним людством, – такі, як сталий розвиток, захист навколишнього середовища, бідність, питання безпеки та здоров'я» (Parkinson, 2009, с.10-11).

Отже, цілком очевидно, що для реалізації свого професійного й особистісного потенціалу інженеру міжнародного рівня, поряд із високою професійною кваліфікацією, необхідні певні якості, соціально-психологічні вміння (Михайлов, 2013), які розглядаються нами як передумова його готовності до діяльності у предметному полі означеної спеціальності загалом і до академічної мобільності зокрема.

Існує думка, що однією з вимог до академічно мобільної особистості є володіння іноземною мовою на рівні, що дозволяє здійснювати ефективну взаємодію в умовах соціального, культурного, навчального і професійного простору. Означена вимога зумовлена тим, що ефективна взаємодія

представників різних культур у ситуаціях соціального і професійного контекстів можлива за наявності високого рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції.

Результати досліджень (Амеліна, 2011; Триндюк, 2011b, 2014c) засвідчують, що вивчення іноземної мови, спрямоване на формування і розвиток іншомовної комунікативної компетенції, в тому числі іншомовної професійно орієнтованої компетенції, сприяє становленню цілеспрямовано формованих особистісних якостей. Це дозволяє зробити цілком правомірний висновок про те, що формування і розвиток академічної мобільності як якості особистості можливе у процесі вивчення іноземної мови, а відтак, може розглядатися як одна із цілей вищої професійної освіти, включаючи іншомовну освіту.

Погоджуючись із думкою Дмитрієвої (2011), вважаємо, що, виходячи з динамічних потреб суспільства, що розвивається, потреб самої особистості, завдань і можливостей іншомовної освіти, можна спроектувати матрицю змісту академічної мобільності студентів як особистісної якості, необхідної для неперервної освіти, конкретизувати знання, вміння і навички, які сприяють її становленню і розвитку у процесі вивчення іноземної мови.

Зміст академічної мобільності студентів як цільової освітньої настанови (за Дмитрієвою, 2011) подаємо в Таблиці 1.1.

З урахуванням вище зазначеного академічна мобільність розглядається нами як інтегративна особистісна якість студента, яка є динамічним станом її складових компонентів, що характеризують здатність і готовність адаптуватися, змінюватися і перетворювати себе й навколишнє середовище, проектувати й реалізувати індивідуальні освітні маршрути, творчо застосовувати професійний досвід, реалізувати і підтримувати нове в інженерній сфері, здійснювати ефективну комунікацію в міжкультурному професійному середовищі.

Таблиця 1.1.

Матриця змісту поняття «академічна мобільність студента вищого технічного навчального закладу»

Завдання навчання			
Вчитися, щоб знати (Когнітивний компонент)	Вчитися, щоб працювати (Діяльнісний компонент)	Вчитися, щоб жити разом (Комунікативний компонент)	Вчитися, щоб бути (Рефлексивний компонент)
Знати і володіти іншомовною, соціокультурною та професійно спрямованою термінологією, системою мови. Знати соціокультурні особливості країни, мова якої вивчається. Розуміти проблемні ситуації соціального і професійного контекстів	Сприймати, відбирати, аналізувати, узагальнювати інформацію, ставити цілі та визначати шляхи їхнього досягнення, логічно правильно будувати усну і писемну мову, використовувати іноземну мову в реальних або наближених до реальних ситуацій культурного і професійного спілкування	Уміти працювати в колективі, співпрацювати, виявляти толерантність, приймати виважені рішення, нести відповідальність; оволодіти мовою спілкування, міжкультурною комунікацією	Уміти критично оцінювати нову інформацію, власні досягнення і недоліки, прагнути до саморозвитку та підвищення рівня професійної діяльності іноземною мовою

Правомірно стверджувати, що сутність академічної мобільності досліджується у двох напрямках (див. Табл. 1.2). З одного боку – як процес, соціальне явище, продукт реформ європейської системи освіти; з іншого – як особистісна якість, необхідна для адаптації студентів у сучасному освітньому середовищі, як ознака внутрішньої свободи, що сприяє становленню самостійної, цілеспрямованої, допитливої особистості, спроможної критично оцінювати власні здібності, визначати цілі й маршрути індивідуального розвитку, і є суттєвою для нашого дослідження.

Таблиця 1.2.

Сутність академічної мобільності

Категорія мобільності	Академічна мобільність
Як процес	Переміщення студентів, викладачів чи наукових співробітників на деякий академічний період для освоєння освітньої програми чи проведення дослідження (в середині однієї країни чи в іншомовному освітньому закладі).
Як інтегративна особистісна якість	Інтегративне особистісне новоутворення, що включає такі особистісні якості: відповідальність, самостійність, активність, цілеспрямованість, відкритість до змін, потреба в самовдосконаленні тощо.

Своєю чергою, логіка дослідження зумовлює необхідність уточнення, передусім, сутності дефініцій «готовність», «підготовка» (підготовленість), що, на нашу думку, поглиблює розуміння ключового поняття «готовність до академічної мобільності» студентів вищого технічного навчального закладу.

Так, в академічних виданнях, зокрема у «Великому тлумачному словнику» поняття «готовність» пояснюється як «стан чи властивість «готового», а поняття «готовий» означає: 1) «який зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь; 2) доведений до повної готовності, придатний для використання або споживання; приготовлений // Який уже зроблений, цілком закінчений у своєму виготовленні; виготовлений, завершений. // Заздалегідь продуманий, підготовлений, складений // Який уже склався, набув досвіду, досяг високої майстерності» (Бусел, 2004, с. 194).

Психологічний словник визначає «готовність» як стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективність виконання певних дій (Ребер, 2013). За словником української мови, «готовність» – «абстрактний іменник до слова «готовий» (Словник української мови, 1989, с. 148).

Стосовно поняття «підготовка», то у Великому тлумачному словнику сучасної української мови воно розглядається як дія із значенням підготувати; запас знань, навиків, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності (Бусел, 2004, с. 767).

Зауважимо, що у педагогічних дослідженнях поняття *готовність* і *підготовка* диференціюються, та використовуються науковцями як синонім до слова *підготовленість*. Здебільшого підготовка тлумачиться, як процес. Готовність є результатом процесу підготовки (Шищенко, 2016). Водночас стан психологічної готовності – це тимчасова готовність, а підготовленість особистості – довготривала готовність (Карамушка, 2004).

Отже, готовність пов'язана зі становленням особистості, що має певний досвід (сукупність знань, умінь, навиків, особистих якостей, адекватних

вимогам та змісту професійної діяльності) і готова (підготовлена) до майбутньої діяльності.

Зауважимо, проблему готовності особистості до діяльності у педагогіці вивчали Дьяченко, Кандилович (1986, 1998), Жукова (2012) та ін.

Так, Жукова (2012) конкретними виявами готовності на феноменологічному рівні бачить емоційні, вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості. Як складові готовності науковцем розглядаються: психологічна настанова, мотиви діяльності, знання про предмет і способи діяльності, навички та їхня практична реалізація, професійно важливі якості особистості та професійної ідентичності, ставлення суб'єкта до діяльності (с. 117–120).

Дослідники (Дьяченко, & Кандилович, 1986, 1998; Шадриков, 1996 та інші) включають до структури готовності десятки різних компонентів, що підтверджує багатогранність означеної особистісної характеристики. Так, науковці (Дьяченко, & Кандилович, 1986, 1998) вважають, що готовність є вибірковою, прогнозованою активною позицією особистості у процесі її підготовки для певної дії, структурними компонентами якої, на думку науковців, є: усвідомлення своїх потреб, вимог суспільства, колективу чи поставлених завдань; розуміння й оцінки умови праці; актуалізація досвіду, пов'язаного з виконанням подібних завдань у минулому; здатність до визначення оптимальних способів діяльності; прогнозування власних психічних, емоційно-вольових процесів та мотивації; аналіз і адекватне оцінювання своїх можливостей і необхідність досягнення результатів; мобілізація сил відповідно до умов.

Готовність до дії може бути довготривалою і ситуативною, що існують у діалектичній єдності: перша визначає ефективність другої в конкретних умовах. До показників готовності автори зараховують потребу в успішному виконанні поставленого завдання, інтерес до об'єкта діяльності, способів діяльності і прагнення до успіху, а також емоційно-вольові процеси, зокрема такі, як відповідальність, віра у свої сили та успіх, самоорганізація, мобілізація,

здатність подолати страх і невизначеність. Інший аспект готовності пов'язаний із розумінням своїх обов'язків, проблем і суті завдань, із оцінкою їхньої соціальної значущості, знання раціональних способів досягнення цілі тощо. Наголошується, що готовність виникає на основі мотивації й усвідомлених потреб на етапі цілевизначення, а потім розвивається при виробленні плану, настанов, моделей майбутніх дій. Тобто, готовність можна розглядати як якість і як психічний стан людини.

Суттєвою нам видається думка Шадрикова (1996) щодо визначення психологічної готовності як складного цілісного процесу, характерними ознаками якого є впевненість у своїх силах, активна позиція, прагнення до досягнення цілі, оптимальний рівень емоційного збудження, висока концентрація уваги, стійкість до негативних зовнішніх і внутрішніх чинників, вияв волі, контроль своєї діяльності, емоцій, поведінки у мінливих чи складних умовах.

Отже, академічна мобільність – це інтегративна особистісна якість, що формується у студентів у процесі навчання у вищому технічному навчальному закладі, яка є динамічним станом її складових компонентів, що характеризують їхню здатність і готовність адаптуватися, змінюватися і перетворювати себе й навколишнє середовище, проектувати й реалізувати індивідуальні освітні маршрути (здатність навчатися, накопичувати, поновлювати знання), творчо застосовувати професійний досвід (мобільність знань, активність, цілеспрямованість, систематичність і результативність підвищення професійних знань, умінь та навичок), реалізувати і підтримувати нове в інженерній сфері, здійснювати ефективну комунікацію в міжкультурному професійному середовищі.

Своєю чергою, *готовність студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності – це інтегративна особистісна характеристика, що відображає: сформовані стійкі мотиваційні настанови, володіння психологічними знаннями і навиками, механізмами саморегуляції і самоорганізації; потребу застосовувати знання техніки і технологій,*

професійно спрямовані та мовні (іншомовні) навички на практиці у самостійній діяльності з планування й ефективної реалізації навчальної і професійної діяльності; здатність успішно контактувати з суб'єктами освітнього процесу, обирати і реалізовувати адекватні стратегії і тактики взаємодії.

Виходячи з цього, логіка дослідження зумовлює необхідність проаналізувати специфіку академічних переміщень студентів України.

1.2. Аналіз академічних переміщень студентів України

Урахування сутності академічної мобільності як соціального явища, продукту реформ, інституалізації європейської системи освіти зумовило необхідність проаналізувати стан академічних переміщень студентів України й Волині з метою виявлення їхньої мотивованості, поінформованості й дієвості щодо означеного процесу.

Зауважимо, Україна, приєднавшись до Болонського процесу, ввела низку змін в освітню систему країни. Значне місце в реалізації названого процесу належить академічній мобільності студентської молоді. За останні 10–15 років міжнародна академічна мобільність та наукова мобільність стали невід'ємним елементом глобального розвитку вищої освіти. Так, загальна кількість мобільних студентів, за даними ЮНЕСКО, у 2005 році перевищила 2,5 млн. осіб, тобто збільшилася, порівняно з 1999 роком, на 61% (Вербик, & Лазановски, 2007, с. 32).

Таке помітне зростання за короткий термін частково пояснюється змінами в інфраструктурах та обсязі систем вищої освіти. Прогнози студентської академічної мобільності дуже вражаючі: у 2025 році кількість студентів, які навчатимуться за кордоном, зросте до 7,2 млн. осіб (Фініков, Болюбаш, Бабин, & Усатенко, 2009, с. 7).

В Україні, як повідомляється у Проекті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, в 2011 році, вперше за часи незалежності України, на навчання та стажування у провідних вищих навчальних закладах з Держбюджету виділено 44,1 млн. грн. У 2011–2012 навчальному році спрямовано на навчання в провідні вузи Західної Європи 300 осіб. Саме таку кількість наразі дозволяють навчати за кордоном фінансові можливості держави (Проект Національної стратегії, 2011).

За інформацією управління міжнародного співробітництва Міністерства освіти відомо, що на навчання за кордон за сприяння Міністерства освіти і науки України в рамках міжвузівських, міжвідомчих та міждержавних угод, а також держпрограми з навчання українських фахівців за кордоном кожен рік виїжджає приблизно 18-20 тис. студентів.

У дослідженнях, проведених Державним інститутом сімейної та молодіжної політики, зазначається, що приблизно 90% українців, що виїжджали за кордон на навчання, повертаються на рідну землю. 10% осіб, які не повертаються, становлять ті, хто створив сім'ю, і, перш за все, представники талановитої молоді, які не бачать для себе перспектив подальшого розвитку в Україні. В деяких європейських державах українці не тільки не платять за освіту, а й отримують гідну стипендію.

З метою виявлення мотивації студентів щодо переміщення (академічної мобільності), проведено власне дослідження процесу академічного обміну в Україні, здебільшого на Волині (Триндюк, 2012а, 2013а).

Для цього використовувалась система взаємодіючих методів, провідними з яких є: бесіда, опитування, анкетування, дискусія, спостереження, а також деякі методи збирання й систематизації первинної вербальної інформації. Для обробки даних експерименту використано методи математичної статистики. Комплексне застосування цих методів допомогло об'єктивно з'ясувати питання, які нас цікавили (Додаток Б).

Задля виявлення особливостей переміщення студентів на навчання, стажування тощо, нами проведено Інтернет-опитування студентів, які були за

кордоном: стажування на виробництві (виробнича практика), навчально-пізнавальні програми за кордоном, навчання, робота тощо.

Опитування показало, що 97% студентів отримали значний вплив на власне світосприйняття (свідомість). Це пояснюється тим, що вони проживали в чужій країні без батьківської опіки, працювали в іншомовному середовищі і самостійно заробляли. Підтверджується теза про те, що серед цінностей молоді вищі позиції займають сім'я, родина. Також учасники вказують на розширення мислення: по-новому сприймаються, здавалося б, такі знайомі поняття, як дисциплінованість, розсудливість, відповідальність. Подорож до чужої країни навчає цінувати по-новому рідні простори. Виникають можливості розставити заново власні пріоритети. А головне, самостійне життя за тисячі кілометрів від домівки загартовує характер і збільшує прагнення до всього кращого.

83% респондентів вказали, що рівень набутих знань з іноземної мови виявився недостатнім, бракувало лексичного запасу, знань граматики, соціокультурних особливостей країни-реципієнта.

53% тих, хто навчався за кордоном, зазначили, що різниця між навчальними планами України та країн зарубіжжя суттєво відрізняються. Те ж стосується й організації навчального процесу. Наприклад, написання та захист дипломних робіт відбувається тільки під керівництвом наукового керівника та є вузькоспеціалізованими. Зазвичай, така робота виконується на замовлення підприємства чи фірми. Тобто науковці та студенти трудяться над конкретним проектом із подальшим впровадженням його у виробництво. Навчальний процес організовується таким чином, що більшість часу студенти працюють самостійно (2-3 дні на тиждень самостійна робота, інші дні – з викладачами).

92% вказали на високий рівень технологічного забезпечення освітнього процесу, коли всю інформацію про викладачів, розклад, навантаження тощо можна дізнатися на сайті університетів. Також кожен викладач має свій блог, де і відбувається спілкування зі студентами. Комп'ютеризація, певним чином, також допомагає студентам у навчанні й пошуку інформації. Наприклад, на ноутбуках студентів університ встановлює спеціальні програми для перекладу

термінів. Це, вочевидь, полегшує роботу з підручниками. Студенти відзначають, що використання новітніх технологій на заняттях робить їх цікавими та змістовними. Наприклад, такими були творчі завдання зі спеціальності: студенту показують фото, скажімо, настільної лампи, а він повинен дослідити та встановити, що і як потрібно врахувати для того, аби максимально якісно і дешево виготовити даний прилад.

Комп'ютерні технології використовують і для перевірки знань вивченого матеріалу чи написаної курсової. Наприклад, функцію перевірки на плагіат виконує спеціальна університетська програма «Турнітін» (університет Глїндор). Якщо у роботі виявиться 15% плагіату, студент не має права подавати її викладачу. Навіть коли студент використовує літературне джерело та змінює порядок слів у реченні – це теж вважається плагіатом, оскільки дана програма вираховує усі неточності. У такий спосіб студенти навчаються самостійно аналізувати літературу, робити висновки, творчо мислити.

53% опитаних вказали, що повернення додому супроводжувалося депресією, яка спричинялася тим, що пристосувавшись до європейської системи навчання, проживання (вищого рівня соціального забезпечення) і тим самим змінивши свідомість, студенти не хотіли знову звикати до реалій українських університетів.

Звідси, як показало дослідження, і впливає той факт, що 42% опитаних студентів не розраховують на професійну й особисту самореалізацію в Україні та готові емігрувати за кордон. Хоча більшість (56%) все ж хочуть повернутися на рідну землю (Ананьєв, 1996).

Основна частина констатувального етапу експерименту була проведена на Волині. Порівняльний аналіз результатів опитування на базі двох вищих навчальних закладів Волині (Луцького національного технічного університету та Східноєвропейського університету імені Лесі Українки), в якому взяли участь 128 студентів, показав лише незначні розходження в системі підготовки студентів.

Мета анкетування – виявлення потреб та інтересів студентської молоді Волині, мотивів для навчання за кордоном та позитивних і негативних моментів, які виникають у результаті академічної мобільності. Вибір анкетування як методу дослідження зумовлений такими його перевагами, як масовість та можливість згуртувати питання у певні блоки, що висвітлюють сутність досліджуваної проблеми.

У якості початкового об'єкту констатації був обраний особистісний аспект. Невимушені бесіди зі студентами і викладачами допомогли впевнитись у правильності висновків про справжній зміст та характер знань студентів у певній галузі, які вони здобувають у вузі та поза його межами у вільний від занять час. Аналіз ціннісних орієнтацій дозволяє усвідомити спрямованість їхніх потреб та інтересів.

Для того, щоб виявити мотиви, за якими студенти обрали той чи інший вид діяльності, була проведена бесіда. Необхідно зазначити, що більшість студентів сприйняли її зміст без особливого ентузіазму, вважаючи, що в анкеті вони дали усю необхідну інформацію. Але більш глибоке дослідження показало, що за цією байдужістю криється невміння висловити почуття, передати настрій і характер сприйняття. І тому їхні відповіді не мали чітко сформульованих мотивів переваги того чи іншого виду. Як приклад подаємо такі відповіді: «Хочу залишитись на постійне місце проживання за кордоном, бо там не треба «напружуватись»» (Триндюк, 2013а).

Анкетування показало (Додаток Б), що найчастіше студенти виїжджали до Польщі (18%), Німеччини (56%) та США (35%). Це залежить від вибору запропонованих університетом програм, а також тим, що Волинь межує з Польщею, тож студенти мають можливість відвідати своїх батьків частіше. З них: перебували на навчанні (40%), стажуванні (26,6%), на роботі (16,7%) та здійснили приватні поїздки (16,7%).

Здебільшого час перебування обмежувався терміном від 1 до 4 місяців (60%), подекуди 6 місяців (18%) і більше, в окремих випадках – від 1 тижня до 1 місяця (22%). Такі відповіді були у студентів, які не вперше їздили за кордон

на стажування, за обміном. Мотивація поїздки за кордон розподілилася таким чином: 45,4 % студентів хотіли б здобувати знання у навчальному закладі іншої країни. При цьому частіше за все таке бажання вони пояснюють прагненням отримати досвід навчання в зарубіжному університеті та покращити знання іноземних мов (55,6 %), з'ясувати можливості майбутнього працевлаштування (12,8 %). Дещо рідше називається такі причини, як бажання познайомитися з іншими країнами, їхньою культурою (9,7 %), отримати диплом університету іншої країни (7,1 %), відвідати курси відомих учених (2 %). 12,8 % опитаних взагалі не бажають навчатися за кордоном (див. Рис. 1.2).



Рис. 1.2. Мотивація студентів щодо поїздки закордон

Таким чином, мотивація навчання за кордоном зумовлена не лише прагматичними цілями, а й загальнопізнавальними, реалізація яких сприятиме накопиченню культурного потенціалу особистості, важливою складовою якого є освітній капітал.

У результаті анкетування було виявлено, що під час перебування за кордоном найбільше студентам не вистачало батьків (родини) та друзів 89,9%; виникало бажання послухати рідну мову, пісню, поїсти українських страв 96,6%.

Основною мовою спілкування були англійська та німецька мови. Варто зазначити, що 80% її вивчали у вузі та не сподівалися відчути сильного «мовного бар'єру». Хоча лише 20% опитаних могли вільно спілкуватися з іноземцями.

Дослідження показало: 50% дуже мало розуміли: могли спілкуватись на примітивному рівні та розуміли приблизно сімдесят відсотків почутого; 40% – тільки в необхідних межах: частково розуміли матеріали лекцій, мали значні труднощі при перекладі науково-технічної літератури, не могли висловити думки на деякі побутові теми тощо; 10% вільно спілкувалися мовою: слухали та розуміли лекції іноземних викладачів, читали книги, спілкувалися в аудиторії, в побуті. Незнання мови утруднювало адаптацію в іншомовному середовищі.

Під час анкетування було встановлено, що адаптація (до іноземних культурних особливостей – мова, традиції, звичаї) в іншомовному середовищі проходила від 1 до 3-х днів – 7%, від 1 тижня до 1 місяця (38%), від 1 місяця і більше – 44%. 3% так і не змогли повністю адаптуватися.

Аналіз відповідей респондентів показав, що третю частину від загального терміну перебування за кордоном вони не могли повноцінно навчатись, знайомитись із культурними цінностями, спілкуватись із колегами, брати участь у різноманітних заходах тощо через те, що не змогли повністю адаптуватися в іншомовному середовищі.

Виводячи рівні адаптації, отримуємо такі дані:

- низький рівень адаптації мають ті, хто так і не звик до нових умов проживання та навчання за кордоном (23%);
- середній рівень – адаптація відбувалась довго (майже третя частина від загального часу перебування) (63%);
- достатній рівень – ті, кому вистачало лише 1-3 дні (14%). Здебільшого це були ті студенти, що вже другий чи третій раз брали участь в академічній мобільності.

Попри це, 89% опитаних хотіли б продовжити перебування за кордоном. З них 56,6% виявило бажання виїхати за кордон на постійне місце проживання; тимчасово працювати за кордоном – 33,3%, ще не вирішили – 10,1%.

Необхідно зазначити, що більшість студентів загалом позитивно ставиться до процесу академічної мобільності, хоча розуміють його по-різному (переміщення, подорожування тощо): 49% опитаних отримали очікуваний результат від поїздки та 36% хотіли б продовжити навчання за кордоном; 15% продовжують спілкуватися з іноземними друзями і вдосконалювати знання іноземних мов; кожен другий опитаний висловив бажання поїхати на семестрове навчання за обміном в один із вузів України.

Суттєвим є те, що значну перевагу студенти надають навчанню за кордоном (для отримання диплому іноземного зразка), щоб мати гідну роботу та бути конкурентоспроможними на ринку праці. Відтак, отримані нами дані в ході початкового етапу констатувального експерименту слугували базою, підґрунтям для розширення аспектів дослідження, пов'язаних із визначенням сформованості готовності до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу.

1.3. Структура готовності до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу

Професійна підготовка студентів вищого технічного навчального закладу, майбутніх інженерів, має бути націлена на забезпечення якості інженерної освіти, задоволення потреб економіки країни в кадровому потенціалі.

Питання забезпечення якості інженерної освіти, академічної мобільності студентів знаходять своє відображення у різних площинах і контекстах, у межах різних педагогічних теорій і проблемних полей (Гончарук, & Приходько, 2013; Дмитрієва, 2011; Зновенко, 2008; та ін.). При цьому науковці (Зимня, 2004;

Кічук, 2004; Маркова, 1996; Сушенцева, & Сушенцев, 2016 та ін.) вважають, що сучасний ринок праці націлює вищий навчальний заклад на компетентнісний формат підготовки майбутніх фахівців. Компетентнісний підхід «повинен забезпечити вищий рівень компетентності суб'єктів навчання. Цей рівень репрезентується сформованістю у суб'єкта наукового поняття «компетентність» як єдності, де науково орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання, яка полягає у інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем» (Бех, 2004). Тож у рамках дослідження вважаємо за необхідне внести деякі уточнення щодо змістового трактування понять «компетентність», «компетенція» як ключових категорій.

Так, у довідкових джерелах (Бусел, 2004; Вікіпедія: вільна енциклопедія; Івченко, 2006) поняття «компетентність» (від лат. *competens* – відповідний, здібний) тлумачиться як коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі.

Конструктивним, на нашу думку, є визначення Ягуповим (2002) компетентності як підготовленості до здійснення певної професійної діяльності та наявності професійно важливих якостей фахівця, які сприяють цій діяльності. Ми солідарні з позицією щодо розгляду компетентності як специфічної якості, сукупності професійних знань і вмінь. Оскільки знання компетентної людини оперативні й мобільні, постійно оновлюються. При цьому компетентність містить як змістовий компонент (знання), так і процесуальний (уміння), зокрема вміння обирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, тобто мати критичне мислення (Пріма, 2010).

Щодо поняття «компетенція», то новий тлумачний словник української мови визначає його як добру обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи (Яременко, & Сліпущко, 2008, с.874). Зимня (2004) трактує компетенцію як сукупність знань і правил використання цих знань, а компетентність – як актуальний прояв компетенції, як

інтелектуально й особистісно зумовлений досвід соціально-професійної діяльності людини.

Компетенції, необхідні сучасному інженеру, відображені в освітніх стандартах технічних спеціальностей, аналізуються за критерієм адекватності цілі забезпечення якості інноваційної освіти. Так, наприклад, узагальненим об'єктом діяльності бакалавра з інженерного матеріалознавства (спеціальність 6.050403 «Інженерне матеріалознавство») є штучні та природні матеріали, їхній склад, структура та властивості, методи їхнього дослідження, вироби з них технічного й іншого призначень, технологічні процеси, що забезпечують потрібні показники їхньої якості.

Студенти отримують необхідні знання та вміння для опрацювання й створення нових матеріалів з унікальними властивостями: кристалічних і аморфних, металевих і неметалевих, композиційних і порошкових; вибору сучасних існуючих матеріалів для виготовлення виробів відповідно до умов експлуатації та вимог сучасного дизайну; розроблення нових технологічних процесів обробки матеріалів із використанням комп'ютерного моделювання; визначення властивостей матеріалів, дослідження їхньої структури з використанням електронної мікроскопії, оже-спектроскопії, ядерного магнітного резонансу, механічних, фізичних та технологічних випробувань, дефектоскопії; проведення експертизних досліджень, метрологічної оцінки та сертифікації матеріалів (*Каталог освітніх послуг*).

Ключовими результатами навчання є: знання, когнітивні вміння й навички з предметної галузі, загальні вміння й навички.

Знання з предметної галузі передбачають знання фізичної природи явищ, які відбуваються в матеріалах при дії на них різних чинників (температури, навантаження, корозивного середовища тощо); засадничих залежностей між складом, будовою та властивостями основних груп сучасних матеріалів: металів та їхніх сплавів, полімерів, кераміки, порошкових та композиційних; теоретичних та практичних аспектів основних технологічних способів оброблення матеріалів для забезпечення потрібних властивостей виробів;

впливу технологічних процесів обробки матеріалів на структурно-фазовий стан та властивості виробів; методів контролю властивостей матеріалів та якості виробів із них; технології утилізації, відновлення та вторинної переробки матеріалів; сертифікації матеріалів та металопродукції; методів, засобів, програмного забезпечення комп'ютерного проектування, моделювання та розрахунку технологічних режимів оброблення, вибору оптимальної структури і властивостей матеріалів; економічної теорії та чинників для обґрунтування економічної доцільності використання того чи іншого матеріалу, технологічного процесу з метою забезпечення потрібних показників якості виробів; екологічних чинників для оцінювання шкідливих наслідків використання обраних технологій та матеріалів (*Каталог освітніх послуг*).

Когнітивні вміння та навички з предметної галузі передбачають: спроможність використовувати професійно-профільовані знання й практичні навички з фундаментальних, професійно-орієнтованих дисциплін для технологічної підготовки матеріалів і виробництва виробів; спроможність застосовувати знання та набуті навички для розв'язання якісних та кількісних завдань в умовах реального виробництва; здатність обирати стандартні матеріали для виготовлення типових промислових виробів, для відновлення та ремонту виробів, а також типові технологічні засоби виготовлення й відновлення виробів; здатність обирати типові технологічні процеси та відповідне устаткування для забезпечення потрібних показників якості виробів; здатність оцінювати, інтерпретувати вихідні дані для синтезу нових виробів, технологічних процесів; здатність обирати необхідні види та стандартні методики випробувань для контролю якості матеріалів та виробів; здатність здійснювати метрологічну оцінку відповідності якості матеріалів, металовиробів та послуг державним та міжнародним стандартам систем EN та ISO; уміння проводити експертні дослідження причин руйнування конструкцій; уміння оцінювати техніко-економічні та екологічні наслідки використання матеріалів та технологічних засобів, які забезпечують необхідні показники якості; уміння створювати технологічну документацію згідно з

вимогами діючих стандартів; навички вербального та письмового презентування практичних результатів (*Каталог освітніх послуг*).

Практичні навички з предметної галузі представлені: навичками з організації роботи підрозділів виробництва; уміннями проводити інформаційне забезпечення та складати ділову документацію; вміннями працювати з сучасною комп'ютерною технікою, використовувати спеціалізоване програмне забезпечення для проектування, моделювання та розрахунку технологічних режимів оброблення й вибору матеріалів; уміннями оцінювати структуру, хімічний та фазовий склад матеріалів із використанням електронної мікроскопії, оже-спектроскопії, рентгеноструктурного та рентгеноспектрального аналізів, ядерного магнітного резонансу; уміннями визначати механічні, технологічні, фізичні властивості матеріалів; уміннями проводити неруйнівний контроль якості, корозійні випробування матеріалів; уміннями визначати характеристики якості складників порошкових, дисперсних, композиційних матеріалів, покриттів та відповідних виробів; уміннями використовувати діючі стандарти й нормативні документи у практичній діяльності; навичками з експлуатації та обслуговування відповідного технологічного обладнання та устаткування (*Каталог освітніх послуг*).

Загальні уміння та навички охоплюють: вміння користуватись першоджерелами наукових та культурних досягнень світової цивілізації; вміння враховувати основні економічні закони, екологічні принципи та застосовувати елементи соціокультурної компетенції; вміння засвоювати нові знання, прогресивні технології та інновації; вміння враховувати процеси соціально-політичної історії України, правові засади та етичні норми у виробничій та соціальній діяльності; вміння створювати продуктивні соціально-економічні відносини між членами трудового колективу на правовій основі й демократичних принципах; обчислювальні навички; навички усного та письмового спілкування державною мовою та хоча б однією із поширених європейських мов; навички взаємодії із іншими людьми, вміння роботи у

групах; уміння організації власної діяльності та ефективного управління часом; уміння організувати здоровий спосіб життя, фізичне самовдосконалення (*Каталог освітніх послуг*).

Водночас професійна діяльність бакалаврів за освітньо-професійним напрямом «Інженерна механіка» вирізняється застосуванням отриманих знань та умінь із сучасного матеріалознавства, новітніх технологій оброблення матеріалів та виробів, створення нових матеріалів й технологічних процесів, забезпечення відновлення та ремонту виробів, виконання маркетингової діяльності, функцій керівників та організаторів виробництва.

Сфера діяльності бакалаврів з інженерного матеріалознавства пов'язана зі здатністю виконувати функції інженера-матеріалознавця, інженера-технолога, інженера-лаборанта, інспектора з контролю якості продукції, інженера-інспектора, інспектора-приймальника, викладача матеріалознавчих дисциплін у навчальних закладах різних рівнів акредитації, науково-дослідних установах, підприємствах машинобудівної, приладобудівної, автомобільної, аерокосмічної, легкої промисловості, металургії, енергетики, будівництва.

Відповідно до професійного профілю, фахівець з інженерного матеріалознавства здійснює вибір матеріалів та технологічних процесів для виготовлення виробів відповідно до умов експлуатації та вимог сучасного дизайну; розробляє і створює нові матеріали, технологічні процеси оброблення виробів відповідно до потреб різних галузей промисловості; визначає властивості матеріалів, досліджує їхню структуру з використанням електронної мікроскопії, оже-спектроскопії, рентгеноструктурного аналізу, оцінює якість методами неруйнівного контролю; проводить експертні дослідження причин руйнування виробів та конструкцій; розробляє технології утилізації, відновлення та вторинної переробки матеріалів; надає послуги із сертифікації металопродукції.

Звертаємо увагу на те, що у більшості країн із розвинутою промисловістю інженерні спеціальності мають особливий суспільний статус. Однак лише фахівці, котрі пройшли сертифікацію й ліцензування, занесені у відповідні

реєстри, отримують звання «професійного інженера», що дає їм право на здійснення професійної діяльності інженера, а саме: Chartered Engineer (Великобританія, Нова Зеландія, Австралія, Ірландія), Professional Engineer (США, Японія, Південна Африка, Канада, Південна Корея, Сингапур).

Місія Форуму полягає у сприянні мобільності досвідчених професіоналів у світі задля взаємовизнання професійної кваліфікації. Такий мультинаціональний договір відкриває шлях інженерів у інтернаціональний простір.

Специфічними цілями в ЕМФ встановлено: розвивати, моніторити, визнавати і підтримувати взаємно прийнятні стандарти та критерії задля полегшення міжнародної мобільності досвідчених професійних інженерів; встановити міжнародний реєстр професійних інженерів, які забезпечили б доступні стандарти для визнання компетентності досвідчених професіоналів, які беруть участь у форумі; прагнути зрозуміти існуючі бар'єри мобільності, розвивати і просувати стратегії, щоб допомогти урядам і владі управляти бар'єрами в ефективній і недискримінаційній формі; заохочувати, щоб уряд і влада прийняла та здійснювала процедури мобільності, погоджені із стандартами Форуму; продовжувати роботу з моніторингу та інформування; постійно комунікувати та розповсюджувати інформацію, згідно з визначеними процедурами; запрошувати нових учасників тощо (Competence agreements, 2014).

27 європейських країн (приблизно 80 національних інженерних асоціацій, 2 млн. спеціалістів) входять до складу федерації європейських інженерних організацій Federation Europeenne d'Associations Nationales d'Ingenieurs (FEANI) [European Federation of National Engineering Associations. <http://www.feani.org>]. Зокрема, це такі країни, як Австрія, Бельгія, Великобританія, Греція, Данія, Естонія, Ірландія, Ісландія, Іспанія, Італія, Кіпр, Люксембург, Мальта, Нідерланди, Німеччина, Норвегія, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Угорщина, Фінляндія, Франція, Чехія, Швейцарія, Швеція, Росія, Україна. Заслуговує уваги те, що ця інженерна організація офіційно визнана

Європейською комісією як представник інтересів європейської інженерної спільноти, що має консультативний статус в ЮНЕСКО, організації з промислового розвитку ООН у Раді Європи, а також стала одним із засновників Всесвітньої федерації інженерних організацій World Federation of Engineering Organizations (WFEO). FEANI співпрацює з організаціями, що здійснюють діяльність у галузі проблем інженерної освіти, сприяє визнанню інженерних кваліфікацій одних європейських країн іншими, а також акцентуванню уваги на суспільній ролі та відповідальності інженерів. До того ж FEANI, включаючи інженера в FEANI Register, присвоює професійному інженеру звання «Європейський інженер» (EurIng), що забезпечує конкурентоспроможність спеціаліста на ринку професіоналів Європи (Єрова, 2015).

Заслуговує на увагу той факт, що міжнародний форум мобільності професійних інженерів Engineers Mobility Forum (EMF) (2001), який почав своє існування у 1997 році, об'єднав інженерні асоціації багатьох країн і заснував міжнародний реєстр професійних інженерів EMF, де сформульовані єдині вимоги до «професійних інженерів», міжнародні стандарти присвоєння звання інженера, що визнаються всіма країнами-учасницями (Австралія, Великобританія, Гонконг, США, Ірландія, Канада, Малайзія, Нова Зеландія, Республіка Корея, Японія) і, власне, забезпечують міжнародну мобільність випускників вищих технічних навчальних закладів.

Вимоги до компетенції випускників вищих технічних навчальних закладів (сформульовані в 2005 р. у Гонконзі) класифіковані за такими розділами: тривалість навчання; знання інженерних наук, аналіз, проектування і розроблення інженерних рішень; екологія і сталий розвиток; використання сучасного інструментарію; проектний менеджмент і фінанси; індивідуальна й командна робота; комунікація; відповідальність перед суспільством; професійна етика; навчання протягом усього життя (Калиновская, Косолапова, & Косолапов, 2007), більшість із яких цілком правочинно зарахувати до складових готовності майбутнього інженера до академічної мобільності.

Одним із основних критеріїв оптимальності у сучасних вишах є вимоги, які пред'являють до випускників технічних вищих навчальних закладів підприємства-роботодавці. Мета професійної освіти полягає у тому, щоб забезпечити як професійну кваліфікацію, так і навчити студента давати раду різним соціально-професійним ситуаціям, оскільки вимоги роботодавців на сьогодні формулюються у форматі знань і «способів дій» майбутніх працівників. Більшість роботодавців приділяють увагу таким якостям, як здатність працювати у групі (команді), готовність до неперервної самоосвіти та адекватного вирішення критичних ситуацій.

На думку роботодавців (Ельцова, Соловьєва, & Соловьєв, 2007, 53-57), ефективна модель випускника технічного вишу має базуватися не лише на професійних якостях, а й на особистісних. Це підтверджують відповіді роботодавців, де вони чітко розмежовують професійно важливі й особистісні якості інженера. Більше того, особистісні якості, якими має володіти інженер, визначені роботодавцями як пріоритетні, а саме: працелюбство, прагнення до саморозвитку, комунікабельність, чесність, уміння грамотно формулювати свої думки, ініціативність, уміння самостійно приймати рішення, бути мобільним. Щодо професійно важливих якостей, то називаються, зокрема, такі, як: упевнене володіння комп'ютером, хороші теоретичні знання зі спеціальності, інформованість стосовно сучасних технологій і матеріалів, досвід оформлення креслень, уміння працювати з нормативною документацією та довідковою літературою, знання технічної іноземної мови.

Акцентуємо, деякі автори (Захарова, 2010; Леонова, 2010) розглядають особистісний і професійний розвиток як взаємодоповнювальні процеси, тобто професійний розвиток особистості – як становлення, розвиток, інтеграцію у професійній праці особистісних якостей і здібностей, професійних компетенцій, але головне – як активне якісне перетворення особистістю свого внутрішнього світу, що спричиняє принципово новий устрій і спосіб життєдіяльності, творчої самореалізації в професії.

Ми поділяємо думку Петруневої (2007), що сучасна соціально-технічна реальність потребує не вузькопрофільного, а компетентного фахівця, оскільки сьогодні будь-яке інженерно-технічне рішення втручається у соціальне буття людського суспільства – трансформує його, створює і нав'язує нові матеріальні потреби, посилює нові стандарти якості життя і навколишньої реальності. Тобто, «в суспільстві сформувався стійкий і довготривалий соціальний запит на особистість, яскраві професійні індивідуальності, на інженера, здатного вільно і критично мислити, людини ініціативної і творчої» (Захарова, 2010, с.121). Саме з таких позицій, за визначенням А. Маслоу, можна допомогти людині стати тим, ким вона здатна стати. Ефективність роботи промислових і транспортних підприємств, кожного сучасного інженерного працівника має оцінюватися головним чином за тим, «як вони підготовлені до самостійної творчої діяльності, до постановки і вирішення нових завдань, яких не було в минулому» (Пассов, 1985, с.179).

Проведений аналіз генези ключових понять дослідження дозволяє стверджувати, що позиції науковців щодо змісту і структури готовності до діяльності не є суперечливими. І загалом, у структурі готовності до діяльності автори виокремлюють: мотиваційний, емоційно-вольовий, орієнтувально-мобілізаційний, пізнавально-оцінювальний, операційно-діяльнісний та когнітивний компоненти (Єрова, 2015; Кирсанов, & Кирсанова, 2012; *Словник української мови, 1989*).

Водночас констатуємо, що дослідники недостатньо уваги приділяють формуванню готовності студентів вищих технічних навчальних закладів – майбутніх інженерів – до академічної мобільності. У попередніх підрозділах ми встановили, що академічно мобільний студент уміє керувати своєю освітньою траєкторією і діяльністю загалом, самостійно проектувати індивідуальний освітній маршрут, прогнозує майбутню професійну діяльність із урахуванням постійно змінюваних соціальних і професійних вимог суспільства, гнучко реагує на ці зміни й відповідно коригує свою діяльність, здатний і прагне до неперервної самоосвіти та саморозвитку. При цьому професійні знання, уміння

і навикі дозволяють йому, по-перше, реалізувати професійно орієнтований обмін інформацією, по-друге, вони є основою для формування нових знань, які відповідають постійно змінюючому рівню техніки і технологій. Тобто, готовність до академічної мобільності, вочевидь, є характеристикою внутрішньої свободи індивіда, що забезпечує розвиток самостійної, цілеспрямованої особистості, спроможної критично оцінювати власні можливості, визначати цілі і траєкторію свого розвитку. Із таких позицій основними характеристиками академічно мобільної особистості є: рухливість мотивації та гнучкість цілей; готовність до змін, спілкування і співробітництва; здатність до самоосвіти і потреба в самовдосконаленні; володіння іноземною мовою на рівні, що дозволяє здійснювати ефективну взаємодію в соціокультурному і професійному середовищі; готовність до оволодіння новими знаннями і технологіями; гнучкість мислення, здатність до рефлексивної оцінки власної діяльності та критичного аналізу інформації, що надходить.

Отже, готовність майбутніх інженерів до академічної мобільності є складною цілісною системою (система – це «сукупність елементів, які перебувають у відносинах і зв'язках між собою й утворюють деяку цілісну єдність» (Ожегов, & Шведова, 2003, с.286), що підлягає структуруванню.

При цьому ми виходимо з того, що сутність поняття «структура» пов'язується з тим, що «явища – як у природі, так і в соціальному житті – необхідно розглядати не просто у вигляді «суми елементів», які головним чином треба ізолювати і розчленувати, але як цілісності, що складається з автономних одиниць, котрі виявляють свою внутрішню взаємозумовленість і мають свої власні закони розвитку. Таким чином, структура будь-якого явища є взаємним зв'язком його складових частин, які володіють певною самостійністю й характеризують будову цілого» (Богословский, Писарева, & Тряпицына, 2007, с.43).

Існує думка (Академическая мобильность, 2008; Андреева, 2012; Астахова, 2010; Белова, 2010; Дмитриева, 2010 та ін.), що готовність до

академічної мобільності не визначається лише можливістю студентів навчатися за кордоном, оскільки, незалежно від географічного, освітнього й політичного простору, вона передбачає всебічну сформованість професійної компетентності фахівця.

Саме в такому контексті важливе значення для розвитку особистості майбутнього фахівця набуває його всебічна готовність до академічної мобільності, що передбачає, окрім професійно-знаннєвої та іншомовно-комунікативної готовності, наявність у студента певних особистісних якостей, а саме: здатності ефективно взаємодіяти з навколишніми; аналітично мислити; здатності до комунікації (у тому числі міжкультурної); здатності до самоаналізу, самоосвіти і саморефлексії; готовність сприймати свою діяльність у міжкультурному просторі; повага і толерантність до різноманіття культур.

Із таких позицій цілком правомірно говорити про соціально-психологічну готовність майбутнього фахівця до академічної готовності як компоненту готовності до академічної мобільності студента. Отже, готовність студентів вищого технічного навчального закладу (майбутніх інженерів) до академічної мобільності, трансформуючи позиції Єрової (2015, с. 35), представляємо як тримірну модель, що схематично зображена на Рис. 1.3.

Крізь призму вище викладеного, структуру готовності студента вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності можна розглядати як цілісну систему, що включає в себе:

- *професійну підготовку* (технологічну, проектну, організаційно-управлінську, залежно від конкретної фахової діяльності, і, відповідно, необхідні знання, вміння і навички – *професійно-знаннєва готовність*),
- *мовну підготовку* чи *іншомовно-комунікативну готовність*, яка дозволяє здійснювати міжнародну мобільність, ефективно контактувати з іноземними спеціалістами і студентами, учасниками різних освітніх проектів,

Професійно-знаннява готовність

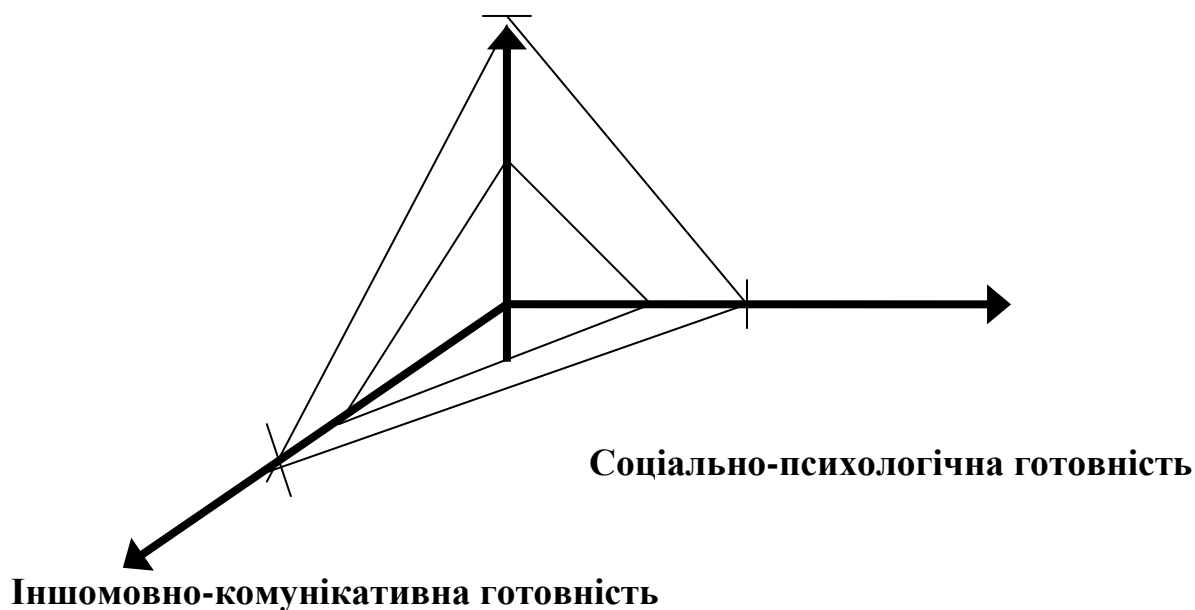


Рис. 1.3. Тримірна модель готовності студентів вищого технічного навчального закладу (майбутніх інженерів) до академічної мобільності

– сформовану систему особистісних якостей, мотивів, настанов, умінь як складових соціально-психологічної готовності, що дозволяє не лише реалізувати на необхідному рівні той чи інший обмін інформацією професійної спрямованості, а й передбачає первинне формування мотивації щодо успішного опанування освітньої програми і в подальшому – професійної діяльності, формування навиків планування освітньої траєкторії та майбутньої професійної діяльності, розвиток особистісних якостей, які сприяють успішному освоєнню професії.

Отже, для реалізації академічної мобільності студенти – майбутні інженери – мають, передусім, володіти певними особистісними характеристиками, а саме: готовністю до змін у навчальній і професійній діяльності, спілкування та співробітництва з іншими людьми; гнучкістю цілей і стійкістю навчальної мотивації; здатністю до постійної самоосвіти й потреби в самовдосконаленні; мати сформовані на високому рівні професійні знання, вміння і навички; якісну мовну (іншомовну) підготовку.

У контексті зазначеного цілком очевидно, що готовність студентів технічного вишу до академічної мобільності як системний феномен акумулює: стійкі мотиваційні настанови; професійно спрямовані та мовні (іншомовні) знання вміння, навички та потребу їх застосування у самостійній діяльності; здатність успішно контактувати з суб'єктами освітнього процесу, обирати і реалізовувати адекватні стратегії і тактики взаємодії.

За такого підходу видається за можливе визначити структуру означеної дефініції, відповідно виокремивши такі компоненти: мотиваційний; когнітивно-комунікативний; особистісно-діяльнісний. Конкретизуємо виокремлені компоненти готовності студентів технічного ВНЗ до академічної мобільності, враховуючи предметну специфіку їхньої професійної діяльності й сучасні вимоги, які ставляться професійним співтовариством до процесу підготовки інженерів.

Виокремлення *мотиваційного компоненту* в динамічній структурі готовності студентів до академічної мобільності зумовлене тим, що домінуючий вплив на розвиток особистості справляє її спрямованість, потреби, сформована система цінностей. При цьому усвідомлення ними цінності і значущості означеної якості спонукає до мотивованої, усвідомленої діяльності, що сприяє сформованості академічної мобільності.

Передусім, ми виходимо з того, що у професійному розвитку провідну роль відіграє мотивація, яка ґрунтується на мотивах – конкретних прагненнях, спонуках, причинах дій особистості. Мотивація зумовлює ставлення особистості до певного виду діяльності, визначає її спрямування, впливає на людину як на ціле, а не на окремі аспекти її поведінки, діяльності. При цьому в розумінні і визначенні мотивації психологи (Ільїн, 2000; Гіппенрейтер, & Фалікман, 2002 та ін.), наголошуючи на єдності динамічно-енергетичної та змістовно-сислової її сторін, зазначають, що «мотивація є рухомою силою людської поведінки як система мотивів, сукупність загальнопсихологічних чинників, що детермінують поведінку й діяльність людини» (Гіппенрейтер, & Фалікман, 2002, с.356), і займає провідне місце в структурі особистості.

Звертаємо увагу на те, що у психології поняття «мотив» розглядається як психічне явище, яке спонукає до дії, усвідомлена причина, покладена в основу вибору дій і вчинків особистості (Платонов, 1972). Існує також думка, що мотив – це те, що, відображаючись у голові людини, спонукає до діяльності, спрямовує її на задоволення певної потреби. При цьому наголошується, що мотивом є не сама потреба, а предмет потреби. Отож, мотив – це причина діяльності та активності людини, яка націлена на отримання бажаного. (Павелків, *Загальна психологія*, 2002).

Заслуговує на увагу дослідницька позиція Є. Ільїна, який вважає, що «мотивація – це динамічний процес формування мотиву (як основи вчинку)» (Белов, Энтин, ... & Гладков, 2005, с.68).

Опрацювання проблеми мотивації в сучасній теоретичній думці пов'язане, насамперед, із аналізом джерел, які стимулюють активізацію людини, спонукають її до діяльності, із роздумами над тим, що змушує людину до діяльності, який її мотив, заради чого вона її здійснює? У процесі людського спілкування постає питання про мотиви, які спонукають контактувати одне з одним, про свідомо поставлену мету, заради якої здійснюється певна комунікація.

Зауважимо, майбутній інженер як особистість, що здійснює навчальну діяльність, розглядається з позиції соціально-психологічних процесів, спричинених його діяльністю у процесі підготовки до академічної мобільності, де виявляється характер мотиваційних настанов, які забезпечують ефективну організацію взаємодії з іншими суб'єктами процесу реалізації академічної мобільності. У рамках мотиваційного компоненту означені процеси виявляються у вигляді таких складових: по-перше, це внутрішня мотивація студента, спрямована на оволодіння інженерною професією, що сприяє мотивації до академічної мобільності, до отримання сучасних фахових знань. Тобто, внутрішня мотивація – це орієнтація на власні спонукання, прагнення, що характеризується високим ступенем самостійності вибору шляхів оволодіння професією. По-друге – це прагнення майбутнього інженера до

саморозвитку і самоосвіти, що, поза сумнівом, є важливим аспектом у його фаховій підготовці загалом і в процесі академічної мобільності зокрема.

Провідною мотивацією у формуванні готовності студентів технічного вишу до академічної мобільності, на нашу думку, є мотивація афіліації (термін «афіліація» походить від англійського слова «*affiliation*», що означає зв'язок і пояснюється як «прагнення бути в товаристві інших людей, потреба у спілкуванні, у здійсненні емоційних контактів, у проявах дружби та любові» (Пустовіт, 2000, с.70) (спілкування), і мотивація досягнення (успіху).

Зауважимо, мотивація афіліації належить до соціальних мотивів (відносин між людьми) й зумовлена тим, що людина як соціальна істота потребує спілкування, «зустрічі з іншою особистістю» (М. Бахтін) для усвідомлення себе як особистості.

Це прагнення відчувати симпатію та прихильність, співпрацювати, підтримувати теплі емоційні стосунки. Це спілкування, що приносить задоволення обом сторонам взаємодії, коли обидва партнери при цьому підтримують почуття власної цінності один до одного.

У процесі вивчення іноземної мови мотивація афіліації виявляється в готовності до спілкування, метою якого є досягнення бажаного результату.

Однак взаємодія іноземною мовою часто викликає складнощі у суб'єктів освітнього простору з низки причин: відсутність мовної практики; низький рівень мовної (іншомовної) комунікації; невпевненість у собі; замкнутість; невміння переконливо і послідовно відстоювати свою позицію.

Подолання і в подальшому унеможливлення впливу названих негативних чинників здійснюється за наявності мотивації досягнення (успіху). Наголосимо, явище успіху, успішності тривалий час інтенсивно досліджується вченими. Зокрема, Белкін (1991) стверджує, що успіх – «це переживання стану радості, задоволеності від того, що результат, до якого особистість прагнула у своїй діяльності, чи співпав із її надіями, очікуваннями, чи перевершив їх», коли у людини можуть сформуватися тривалі почуття задоволення, нові, сильніші мотиви діяльності; змінитися рівень самооцінки, самоповаги, тобто «ситуація

успіху» може стати своєрідним «спонукальним механізмом» подальшого особистісного розвитку, тією реакцією, що вивільняє потенційні можливості особистості (Белкин, 1991).

Успіх розглядається іноді науковцями як переживання, яке взаємозв'язане із результатом діяльності чи якоюсь конкретною ситуацією. Ми вважаємо, що успішність людини пов'язана із реальним усвідомленням того, що вона здатна сама керувати власним життям, реалізовувати особисті цілі. Розуміння особою своєї ефективності, унікальності і цінності призводить до відчуття стану задоволення, який може виникати або у передчутті успіху, або у його досягненні.

Ми солідарні з думкою К. Роджерс, який із позицій гуманістичної психології розглядає успішну особистість як унікальність і цінність, у якій закладений потенціал щодо саморозвитку через зміцнення віри, довіри до себе, підвищення самоповаги шляхом формування адекватних уявлень і відносин як до власного «Я», так і до оточуючих (Роджерс, 1994).

Відзначимо, з таких позицій у професійній підготовці майбутнього інженера забезпечується усвідомленість досягнення студентами значущих результатів особистісно-професійного росту в подальшій професійній діяльності, що дозволяє уникнути таких проблем, як занижена самооцінка, невпевненість у собі. Водночас вона є одним із способів вироблення у них працелюбства, наполегливості, заповзятливості, ініціативності, що дозволяє розглядати орієнтацію на успіх як педагогічний ресурс самовиховання, саморозвитку, формування готовності до академічної мобільності студентів. До того ж, потреба в досягненні успіху сприяє подоланню психологічного бар'єру у процесі взаємодії іноземною мовою та підтримки мотивації спілкування.

Отже, крізь призму викладеного, інтегративними характеристиками мотиваційного компонента, які забезпечують його інформативність, якісну інтерпретацію та діагностичність, визначаємо такі: мотивація студента, спрямована на оволодіння інженерною професією; орієнтація на власні

спонукання, прагнення, що характеризується високим ступенем самостійності вибору шляхів оволодіння професією; мотивація спілкування; мотивація успіху.

Когнітивно-комунікативний компонент віддзеркалює розуміння студентами технічного вишу важливості формування готовності до академічної мобільності, знання її змісту, де домінантою є сформована іншомовна комунікативна компетенція, що зумовлено як об'єктивними вимогами до академічно мобільної особистості (в руслі міжнародної академічної мобільності, міжкультурної комунікації), так і самою природою мови як засобу взаємодії і мислення, за допомогою якого здійснюється входження людини у соціум, передається суспільно-історичний досвід тощо. При цьому когнітивна складова передбачає також наявність соціально-психологічних знань про засоби, способи участі у програмах академічної мобільності, програмах виконання дій у змінювальних ситуаціях, способах вирішення фахових завдань, які з'являються при цьому, правилах і нормах поведінки у процесі навчальної і професійної діяльності.

Ми виходимо з того, що знання – це своєрідний комплекс понять, теоретичних структур і уявлень, це «форма інформації, існування систематизованого результату інтелектуальної діяльності людини (пізнання)» (Маршев, & Лукаш, 1991, с.94). Показником сформованості когнітивної складової слугує дієвість знань (дієвість знань визначається умінням оперувати знаннями, мобілізувати колишні знання для отримання нових, а нові – для вдосконалення дійсності основних понять із різних видів пізнавальної діяльності, що, на думку В. Ягупова, передбачає конкретне визначення основних напрямів застосування знань у практичній діяльності та змістовну характеристику методів, процедур і методики дій щодо використання теоретичних і практичних знань (Ягупов, 2002, с.412).

Відтак, *когнітивний складник* готовності до академічної мобільності включає в себе розуміння студентами сутності і значущості сучасної професійної діяльності; знання і володіння іншомовною, соціокультурною та професійно спрямованою термінологією, системою мови; знання

соціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається; розуміння проблемних ситуацій соціального і професійного контекстів; сформовані професійні компетентності, вміння працювати з різними джерелами.

Нагадаємо, професійна компетентність фахівця з інженерною освітою – це системна характеристика особистості, яка динамічно розвивається, засвідчує рівень володіння сучасними технологіями і методами вирішення професійних завдань різного рівня складності, а також дозволяє ефективно здійснювати професійну інженерну діяльність (Валеева, 2005, с.141).

Комунікативна складова акумулює: комунікативно-організаторський потенціал конкретної особистості; готовність до взаємного співробітництва у навчальній і професійній діяльності; здатність адаптуватися й ефективно працювати у різних навчальних і професійних ситуаціях, приймати виважені рішення, нести відповідальність; оволодіння мовою толерантного спілкування, міжкультурною комунікацією.

Серед основних понять для опису змісту цієї складової нами використовуються, зокрема, такі: контактність, комунікабельність, організаторські здібності, здатність установлювати партнерські зв'язки і взаєморозуміння з колегами та керівництвом, володіння етикою ділового спілкування.

Узагальнюючи викладене, інтегративними характеристиками когнітивно-комунікативного компонента готовності студентів технічного ВНЗ до академічної мобільності визначені: інформативність щодо специфіки фахової діяльності й академічної мобільності як інтегративної особистісно-професійної якості (розуміння сутності і значущості сучасної професійної діяльності); професійна компетентність; знання і володіння іншомовною, соціокультурною та професійно спрямованою термінологією; здатність адаптуватися й ефективно працювати у різних навчальних і професійних ситуаціях, приймати виважені рішення, нести відповідальність; оволодіння мовою толерантного спілкування, міжкультурною комунікацією.

Зауважимо, інженерна діяльність, як і робота щодо здійснення академічної мобільності, включає в себе такі складові: формулювання цілей, робота з інформацією, аналіз і узагальнення, відбір оптимальних способів дій, організаційна і практична діяльність тощо, які, власне, і проєктуються на третій компонент готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності – *особистісно-діяльнісний*.

При виокремленні означеного компоненту ми виходили з того, що всі якості особистості формуються і розвиваються в активній, самостійній і цілеспрямованій діяльності, оскільки діяльність є формою зв'язку суб'єкта зі світом, що включає два взаємодоповнюючі процеси: перетворення світу суб'єктом і зміну самого себе при інтеріоризації набутих знань, умінь і навичок. До того ж, саме діяльність як активний, рухливий і змінний стан людини лежить в основі механізму, що формує таку якість особистості, як мобільність. Вочевидь, ключовою домінантою означеного компонента є поняття «активність». Відтак, вважаємо за необхідне внести деякі уточнення щодо його трактування.

Так, у словнику (Яременко, & Сліпущко, 2008) «активність» (від. лат. *aktivus* – діяльний, дійовий) визначається як «стан самоспричинюваного діяння, що прискорюється і розширюється, на противагу стану сприйняття зовнішнього діяння – пасивності як здатності людини здійснювати суспільно значущі перетворення у світі на основі засвоєння нею багатств матеріальної та духовної культури, що проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні» (с. 16).

Науковці звертають увагу на те, що явище саморуху (самозміни), що може існувати на найнижчих рівнях організації матерії, полягає в тенденції до виходу зі стану повної рівноваги із середовищем через внутрішні відхилення, спричинені деякою неоднорідністю матерії, відсутністю повної якісної тотожності навіть найелементарніших її частинок. Тому пояснення явищ активності, зазвичай, пов'язане з термінами автономності, спонтанності, самодовільності, ініціативності тощо. Водночас будь-який вияв активності має місце в певному оточенні (Пріма, 2010).

Крізь призму викладеного акцентуємо на неоднозначності підходів щодо використання терміну «активність» і, відповідно, його трактування як:

- 1) складника, похідної будь-якого процесу взаємодії чи дії, що зумовлюється внутрішньою природою об'єкта;
- 2) процесу, особливість якого визначається, насамперед, внутрішньою детермінацією об'єкта, його самозумовленістю, тобто, внутрішня детермінація домінує над зовнішньою. Механізмом розв'язання таких протиріч можуть виступати способи, за допомогою яких людина перетворює зовнішню детермінуючі чинники в ознаки свого самовизначення.

Підтримуюч думку Пріми (2010), Монарьова (2009), конструктивним вважаємо виокремлення провідних напрямків розвитку активності як «функції зростаючої складності її матеріальних носіїв», а саме:

- «пересування вгору віссю, яку можна назвати мірою ініціативності. Нижня межа її може бути позначена як повна пасивність, визначеність об'єкта лише зовнішніми впливами, а верхня межа – як абсолютно спонтанна активність, визначеність поведінки суб'єкта тільки внутрішніми станами. Середню позицію на цій осі посідає реактивність, тобто відповідна активність, що за своїми енергетичними характеристиками й результатами перебуває поза межами прямих енергетичних і структурних змін, названими в об'єкті стимулом впливу;
- другим відносно незалежним параметром, за яким відбувається ускладнення форм активності, є зростання просторово-часових проміжків між початком акту, пов'язаного з витратою енергії, та його позитивним результатом, що зумовлює накопичення енергії;
- третім напрямком зміни активності є перехід від процесів адаптивного, пристосувального плану до процесів перетворення та активного конструювання зовнішніх умов існування системи, яка прагне зберегти й розвинути свою внутрішню визначеність (Пріма, 2010, с. 60; Монарьов, 2009, с.15-16).

При цьому вважається за доцільне виокремлювати різні види активності, а саме: особистісну – здатність індивіда здійснювати соціально значущі

перетворення дійсності й духовне самоформування; надситуативну – здатність особи піднятися над рівнем існуючої ситуації, подолати ситуативний бар'єр і реалізувати особисту позицію; пошукову – перетворення первинної ситуації для досягнення нового, раніше не відомого результату як важливої складової процесу планування і прийняття рішення; соціальну – свідомо орієнтовану діяльність, спрямовану на вирішення різних соціальних завдань (Ермоленко, Перченко, & Черноглазкин, 1999, с.23).

Сучасні науковці (Доброньков, & Кравченко, 2001; Еникеев, 2002 та ін.) поняття *активність особистості* трактують як здатність людини ставити реальні та досяжні цілі; як майстерність втілювати у життя власні задуми через швидке виконання завдань, подолання обставин, ситуацій, які можуть бути перешкодою на шляху досягнення цих цілей; як динамічний рух, що спрямований на підтримку їхніх життєво значущих зв'язків із навколишнім світом.

Щодо особистісної складової загалом, то вона включає в себе такі якості особистості, як: відкритість до змін, динамічна адаптивність, упевненість у собі, соціальна відповідальність, толерантність, а також вольові якості: організованість, цілеспрямованість, наполегливість. Діяльнісна складова віддзеркалює вимоги реальної дії, вчинку, адекватної поведінки, що уможлиблюють академічну мобільність майбутнього інженера: самореалізація, рефлексія (саморефлексія).

Ми підтримуємо думку, що важливою умовою особистісно-професійного розвитку спеціаліста, який працює в умовах соціуму, що швидко розвивається, є, передусім, розуміння ним потреби у змінах, у перетворенні свого внутрішнього світу та знаходженні нових шляхів самореалізації у праці за фахом (Новожилова, 2006).

У словнику іншомовних слів рефлексія (від лат. reflexio – відображення), означає «самоаналіз, роздуми людини над власним психічним станом» (Пустовіт, та ін., 2000, с. 597). При цьому у трактуванні рефлексивних механізмів наявні дві тенденції: 1) рефлексивний аналіз свідомості, що веде до

роз'яснення значень об'єктів та їхнього конструювання; 2) рефлексія як розуміння сенсу міжособистісного спілкування. Це дає змогу виділити такі рефлексивні процеси: розуміння інших осіб, самопізнання, оцінка та самооцінка, інтерпретація висловлювань та дій інших осіб та самоінтерпретація. Ми розглядаємо рефлексію як процес, що стимулює майбутнього інженера до самопізнання та розуміння сутнісних характеристик своєї професійної діяльності, яка виходить за межі її традиційного здійснення, сприяє подоланню стереотипів свого фахового й особистісного досвіду і забезпечує пошук нестандартних шляхів розв'язання професійних завдань.

Звертаємо увагу на те, що цінність рефлексії у професійній діяльності інженера полягає у тому, що вона спричиняє дію та залучає учасників інноваційного навчання (студентів, викладачів, колег) у такі процеси: «цілевизначення і планування діяльності на базі результатів проведеної рефлексії; використання цих планів у своїй подальшій практиці; діагностика, моніторинг процесів, умов і наслідків цієї діяльності; оцінка діяльності крізь призму тих якостей і параметрів, які рефлексивно зібрані про цю діяльність; перепланування і подальші дії на базі виконаної оцінки» (Хуторской, 2008, с.89-90). Ці процеси утворюють так звану «спіраль саморефлексії» (Хуторської), де рефлексія є не тільки підсумком, а й стартовою ланкою щодо нової діяльності і постановки нових цілей.

Зазначимо, усвідомлення себе як особистості, самовдосконалення і перетворення світу неможливі без рефлексії, сформованих умінь і навиків критичної оцінки результатів власної діяльності, вмінь аналізувати, співставляти способи розв'язання актуальних проблем.

Конструктивним у руслі дослідження є твердження Сироткіна (1992): рефлексія є балансуєчим механізмом у структурі особистості, що дозволяє їй перебувати у стані гнучкого реагування на змінні ситуації макро- і мікросередовища, що, своєю чергою, є ознакою мобільності та сприяє прийняттю адекватних рішень у проблемно-конфліктних ситуаціях. Як критичний стиль мислення рефлексія передбачає динамічність і рухливість

поглядів, поведінки, вміння критично узагальнювати, робити висновки, коректувати напрям і вибір способів діяльності тощо. Отже, це дає змогу говорити про те, що людина, якій характерна рефлексивність, здатна «зробити саму себе», перетворити свій внутрішній світ через усвідомлення та використовувати цю здатність для мобільного розв'язання проблем, що виникають.

Звертаємо увагу на те, що базування на структурному підході Ананьєва (1996), Платонова (1972) та ін. забезпечує в руслі дослідження цілісність особистості, яка виражається сукупністю функційно взаємопов'язаних означених складових.

Зауважимо, у процесі академічної мобільності студент технічного вишу – майбутній інженер – навчається в новому для нього колективі, з новими викладачами, в новому оточенні, обстановці (інша країна, місто, інший ВНЗ, кафедра). Тому він має володіти якостями, які входять до складу особистісно-діяльнісного компоненту. Так, упевненість у собі дозволить студенту при цьому відчувати себе зосереджено і спокійно у процесі навчання. Соціальна відповідальність, відкритість до змін, толерантність, організованість, цілеспрямованість, наполегливість дозволять майбутньому інженеру отримати максимальний результат у процесі навчання в рамках академічної мобільності.

Особливо важливою у контексті сформованості готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності нам видається така особистісна якість, як динамічна адаптивність (адаптація). Варто зазначити, що поняття адаптації міститься у різних сферах суспільного життя. У соціально-професійному контексті зміст поняття «адаптація» пояснюється як пошук способів та механізмів для досягнення певних цілей і завдань розвитку; як проектування стратегії швидкої реакції на динамічні умови середовища функціонування (професійне середовище). Водночас процес адаптації передбачає закономірне виокремлення двох його складових – соціальної та професійної.

Як відзначає Бородіна (2013), соціальна адаптація здійснюється шляхом активного взаємоприспосовування особи, яка формується та розвивається, і соціального середовища, яке її оточує і швидко змінюється. Відтак індивід має постійно прилаштовуватися до змін в соціальному макро- і мікросередовищі (ситуативна соціальна адаптація). Така адаптація, як зазначає Васильєв (1999), не залежить від індивідуального розвитку особистості, і його першоджерелом можуть бути або певні зміни у соціальному середовищі, або у самій особі. З іншого боку, індивід повинен адаптуватися до нових соціальних умов, що можуть бути пов'язані із переходом від одного відносно самостійного етапу індивідуального розвитку до іншого (нові соціальні спільноти, соціальні інститути, культурні цінності та норми, новий предметний характер діяльності, її форми і методи тощо).

З таких позицій під адаптацією правомірно розуміти процес приведення у відповідність основних параметрів соціальної і особистісної характеристики майбутнього фахівця у стан динамічної рівноваги у новому професійному середовищі. Отже, адаптацію можемо трактувати як активний процес пристосування до конкретних умов і ситуацій, що призводить до внутрішньої усвідомленої готовності інженера-початківця до засвоєння норм і цінностей певного середовища.

Отож, інтегративними ознаками особистісно-діяльнісного компоненту готовності студентів технічного вишу до академічної мобільності є: активність, відкритість до змін, соціальна відповідальність, динамічність адаптації, сформованість рефлексивних умінь.

Готовність студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності включає в себе три компоненти:

– мотиваційний компонент – передбачає прагнення до реалізації академічної мобільності у діяльності й поведінці; акумулює мотивацію студента, спрямовану на оволодіння інженерною професією; орієнтацію на власні спонукання, прагнення, що характеризується високим ступенем самостійності

вибору шляхів оволодіння професією; мотивацію спілкування; мотивацію успіху;

- когнітивно-комунікативний компонент – забезпечує наявність знань, які лежать в основі готовності майбутніх інженерів до академічної мобільності, оволодіння мовою толерантного спілкування, міжкультурною комунікацією; дозволяє успішно налагоджувати контакти для реалізації академічної мобільності; адаптуватися й ефективно працювати у різних навчальних і професійних ситуаціях, приймати виважені рішення, нести відповідальність;
- особистісно-діяльнісний компонент – розкриває сформованість характеристик особистості, необхідних для успішної діяльності та взаємодії майбутнього інженера у процесі академічної мобільності: активність, відкритість до змін, соціальна відповідальність, динамічність адаптації, сформованість рефлексивних умінь.

У процесі розвитку означених компонентів, із набуттям досвіду фахової діяльності, на думку Єрової (2015), академічна мобільність здатна перейти в професійну. Причому, як слушно відзначає Єрова (2015), завдяки розвитку соціально-психологічної складової професійна мобільність дозволяє досягти кар'єрного росту, вирости до керівника відділу, виробництва, компанії тощо; при розширенні сфери професійних знань, умінь навиків (професійно-знаннєва готовність) – змінити вид професії; іншомовно-комунікативної компетенції (іншомовно-комунікативна готовність) – відкрити перспективи міжнародного співробітництва, отримати можливість працювати в транснаціональній компанії тощо (Єрова, 2015, с. 42).

Виокремлені компоненти педагогічної характеристики феномена «готовність студентів до академічної мобільності» слугуватимуть підґрунтям для визначення його критеріїв, показників, окреслення рівнів сформованості досліджуваного педагогічного явища.

Висновки до першого розділу

Встановлено, що зростання наукового інтересу до мобільності як однієї із домінуючих характеристик процесів соціального функціонування в сучасному світі людини, соціальних груп, людства загалом, значне поширення феномену академічної мобільності зумовлене глобалізацією, процесами інтегрування й уніфікації освітніх систем.

Феноменологія академічної мобільності конкретизується через поглиблення розуміння етимології терміна «мобільність» у зв'язку з поняттями «розвиток», «рух», «динаміка», «адаптація» тощо, що диктується зростаючою взаємодією людини з соціальним довкіллям; уточнення змісту поняття «соціальна мобільність», специфічним видом якої є академічна мобільність.

Виявлено, що, попри розвиток академічної мобільності і те, що на всіх рівнях сучасної освіти її визнано одним із інструментів реалізації принципів та досягнення цілей Болонської декларації у сфері вищої освіти, саме поняття «академічна мобільність» по-різному трактується дослідниками, загалом містить однакові чи близькі за значенням категорії. Однак, не має однозначного трактування.

Сутність академічної мобільності досліджується у двох напрямках: з одного боку, як процес, соціальне явище, продукт реформ, інституалізації європейської системи освіти; з іншого – як особистісна якість.

Згідно з документами Європейського простору вищої освіти, виділяють такі типи академічної мобільності: інституційна мобільність, мобільність програм, мобільність людей. Визначено основні характеристики академічної мобільної особистості: рухливість мотивації та гнучкість цілей; готовність до змін, спілкування і співробітництва; здатність до самоосвіти і потреба в самовдосконаленні; володіння іноземною мовою на рівні, що дозволяє здійснювати ефективну взаємодію в соціокультурному і професійному середовищі; готовність до оволодіння новими знаннями й технологіями;

гнучкість мислення, здатність до рефлексивної оцінки власної діяльності та критичного аналізу інформації, що надходить.

Академічна мобільність розглядається у дослідженні як інтегративна особистісна якість, що формується у студентів у процесі навчання у вищому технічному навчальному закладі, яка є динамічним станом її складових компонентів, що характеризують їхню здатність і готовність адаптуватися, змінюватися і перетворювати себе й навколишнє середовище, проектувати й реалізувати індивідуальні освітні маршрути.

Готовність студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності потрактовано як інтегративну особистісну характеристику, що відображає: сформовані стійкі мотиваційні настанови, володіння психологічними знаннями й навиками, механізмами саморегуляції і самоорганізації; потребу застосовувати знання техніки і технологій, професійно спрямовані та мовні (іншомовні) навики на практиці у самостійній діяльності з планування й ефективного реалізації навчальної і професійної діяльності; здатність успішно контактувати з суб'єктами освітнього процесу, обирати і реалізовувати адекватні стратегії й тактики взаємодії.

Виявлено, що готовність майбутніх інженерів до академічної мобільності як системний феномен включає в себе професійну підготовку (професійно-знаннєва готовність), мовну підготовку (іншомовно-комунікативна готовність), яка дозволяє здійснювати міжнародну мобільність, ефективно контактувати з іноземними спеціалістами і студентами, учасниками різних освітніх проектів, та сформовану систему особистісних якостей, мотивів, настанов, умінь як складових соціально-психологічної готовності, що дає право не лише реалізувати на необхідному рівні той чи інший обмін інформацією професійної спрямованості, а й передбачає первинне формування мотивації щодо успішного опанування освітньої програми і в подальшому – професійної діяльності, формування навиків планування освітньої траєкторії і майбутньої професійної діяльності, розвиток особистісних якостей, які сприяють успішному освоєнню професії.

Проведений теоретичний аналіз дозволив констатувати, що готовність студентів технічного вишу до академічної мобільності є складною цілісною системою, що підлягає структуруванню і, відповідно, дозволила виокремити такі компоненти: мотиваційний; когнітивно-комунікативний; особистісно-діяльнісний як підґрунтя для визначення його критеріїв, показників, окреслення рівнів сформованості досліджуваного педагогічного явища.

Результати дослідження, відображені у розділі, викладено в публікаціях автора (Триндюк, 2012а; 2015а).

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

У другому розділі теоретично обґрунтовано педагогічні умови, які можуть забезпечити досягнення визначеної мети; розроблено методика формування готовності до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу; розроблено модель формування готовності до академічної мобільності студентів технічного ВНЗ; представлено структурно-компонентну та критеріально-рівневу характеристику досліджуваного явища.

2.1. Обґрунтування педагогічних умов формування готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності

Передусім зазначимо, що успішне функціонування і розвиток будь-якої педагогічної системи можливе при дотриманні певних умов. Для виявлення необхідних та достатніх педагогічних умов, які будуть сприяти ефективному формуванню готовності студентів технічних вишів до академічної мобільності, необхідно насамперед визначити зміст понять «умова», «педагогічна умова».

Категорія «умова» з позицій філософії розглядається як одна з найважливіших поряд із такими, як «особистість», «діяльність», «простір», «час» тощо і трактується як поняття, що означає відношення об'єкта до навколишніх явищ, без існування яких неможливе формування чи розвиток цього об'єкта (Єрова, 2015), як дещо зовнішнє щодо формування певного явища; як суттєвий компонент комплексу об'єктів (речей, станів), необхідних для виникнення, існування, зміцнення цього об'єкта. Словник української мови поняття «умова» трактує як необхідну обставину, яка робить можливим

здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь (Бацевич, 2007).

У педагогіці поняття «умови» трактується як комплекс взаємопов'язаних обставин, які ефективно впливають на процес досягнення певної педагогічної мети.

Зокрема, на думку Виготського (1991), потрібно «заздалегідь створити умови, необхідні для формування і розвитку певних особистісних якостей, навіть якщо вони ще «не дозріли» для самостійного функціонування» (с.342).

За визначенням Пехоти (2003), поданому в навчальному посібнику «Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій», «педагогічні умови – це категорія, що окреслюється як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети» (с.186). На думку Голубової (2012), педагогічні умови – це особливості організації навчально-виховного процесу, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості.

У руслі дослідження заслуговує на увагу позиція Боритко (2001) щодо трактування педагогічних умов як «деяких зовнішніх обставин, які значно впливають на протікання та ефективність педагогічного процесу, свідомо спроектованого дослідником, що передбачає досягнення шуканого ефекту» (с.112).

Не менш важливою є думка Андреева (2013), який вважає, що педагогічні умови – це «результат цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення... цілей». Водночас, як зазначає Мухров (2012), суттєвою є позиція В. Белікова, В. Кондруха та ін., згідно з якою неможливо звести умови лише до зовнішніх обставин, які впливають на процес, оскільки особистісні утворення, що виникають і розвиваються у процесі педагогічного впливу, передбачають єдність об'єктивного та суб'єктивного, зовнішнього і внутрішнього (Мухров, 2012).

Отже, педагогічні умови можна визначити як комплекс необхідних і достатніх мір (обставин), спрямованих на забезпечення успішності процесу досягнення педагогічних цілей (формування готовності до академічної мобільності), що мають взаємний вплив і виключають випадкові, які не мають значення для досягнення ефективного процесу.

При визначенні педагогічних умов ми виходимо з того, що мотиваційний компонент готовності майбутніх інженерів до академічної мобільності акумулює мотиваційну цілеспрямованість; внутрішню активність; мотивацію спілкування, мотивованість досягненням (успіхом); когнітивно-комунікативний відображає їхню інформативність щодо специфіки фахової діяльності й академічної мобільності як інтегративної особистісно-професійної якості; професійну компетентність; знання і володіння іншомовною, соціокультурною та професійно спрямованою термінологією; здатність адаптуватися й ефективно працювати у різних навчальних і професійних ситуаціях, приймати виважені рішення, нести відповідальність; оволодіння мовою толерантного спілкування, міжкультурною комунікацією; особистісно-діяльнісний компонент розкриває сформованість характеристик особистості, необхідних для успішної діяльності та взаємодії майбутнього інженера у процесі академічної мобільності: активність, відкритість до змін, соціальна відповідальність, динамічність адаптації, сформованість рефлексивних умінь.

Отож, педагогічними умовами готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності визначено такі:

- формування мотивації майбутніх інженерів до планування й участі в реалізації академічної мобільності, позитивного емоційного ставлення до навчальної і професійної діяльності;
- посилення комунікативної спрямованості процесу оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для ефективної іншомовної комунікації;
- актуалізація міждисциплінарних зв'язків гуманітарних, технічних і спеціальних циклів дисциплін у формуванні загальнокультурної компетентності майбутнього інженера;

– забезпечення особистісно-розвивального освітнього середовища навчання з урахуванням суспільних потреб, особистісних професійних запитів студентів вищого технічного навчального закладу.

Схарактеризуємо визначені педагогічні умови. Передусім зазначимо, що початок навчання у виші – це період адаптації студента до нової системи освіти, нового етапу в житті кожного студента. Саме на початковому етапі навчання важливо реалізувати *першу педагогічну умову*: забезпечити формування мотивації майбутніх інженерів до планування й участі в реалізації академічної мобільності, позитивного емоційного ставлення до навчальної і професійної діяльності.

Власний досвід роботи у вищому технічному навчальному закладі, підтверджений соціальним портретом сучасного студентства, переконує в тому, що той здебільшого поєднує в собі суперечливі якості: з одного боку, сьогодні він набагато вільніший, розкутіший, незалежний, ніж раніше (думається, під впливом загальної демократизації суспільства); має знання в різноманітних галузях, які можуть знадобитися у житті, а з іншого – його загальноосвітня підготовка і культурний рівень значно знизилися, оскільки прагнення бути освіченим є далеко не в кожного, а стати першим у професії хочуть одиниці. Тобто, значна частина студентів не підготовлена, не адаптована, не мотивована до різнопланового вузівського життя.

Існує думка, що частина першокурсників або не зовсім розуміє своєї мети вступу до університету, або керується при цьому випадковими зовнішніми мотивами. Це, вочевидь, актуалізує проблему цілеспрямованого впливу на мотивацію студентів.

Зауважимо, суттєву роль в адаптації студентів, у формуванні в них на початковому етапі навчання у вищому технічному навчальному закладі мотиваційного компоненту готовності до академічної мобільності виконують, насамперед, куратори академічних груп. У новому тлумачному словнику української мови термін «куратор» визначається як «особа, якій доручено наглядати за якою-небудь роботою // заст. опікун» (Яременко, & Сліпушко,

2008, с.38). Куратор (лат. *curator* від *curare* – піклуватися) організовує систему відносин через різноманітні види виховної діяльності академічної групи, створює умови для індивідуального самовираження кожного студента і розвитку кожної особистості. За визначенням Бородіної (2013), «куратор студентської групи – людина, що здійснює виховну діяльність, є духовним посередником між професією і студентом у своїй загальній і фаховій культурі, організовує систему ціннісних відносин через різноманітні види діяльності студентського колективу, створює умови для розвитку особистості» (с.78).

Робота кураторів спрямована на вирішення одного з важливих завдань вищої школи – сприяти становленню суспільної позиції та моральному самовизначенню особистості студента (Вікіпедія: вільна енциклопедія). Отже, цілком правочинно розглядати працю куратора як професійно-педагогічну діяльність.

Стратегічним напрямком виховної роботи у вищому навчальному закладі є кураторство. Перш за все, робота кураторів включає в себе, створення виховного середовища для соціальної адаптації студентів-першокурсників. Куратор є і наставником, і помічником, і педагогом, який володіє педагогічною ерудицією, навичками педагогічного цілевизначення, педагогічним мисленням, педагогічною інтуїцією та передбаченням, спостережливістю, педагогічною рефлексією (Бородіна, 2013, с.80). Вочевидь, куратор виконує безліч функцій, але, насамперед, він наставник, мотиватор, тобто суб'єкт виховного процесу, який використовує ресурси і потенціал студентів для формування в них мотивації щодо оволодіння обраним фахом, а, відтак, здатен цілеспрямовано сприяти формуванню мотиваційного компонента готовності майбутніх інженерів до академічної мобільності.

Згідно з узагальненнями Єрової (2015), студенти хотіли б бачити куратора як «оптимістично налаштованого педагога, мобільного, який володіє нюансами міжособистісного спілкування, досягає своїх цілей, вміє планувати діяльність, адекватно реагує на інтереси студентів, є професійно компетентним» (с.108).

Важливим завданням куратора є необхідність переконати студента у тому, що головне для нього, особливо на першому курсі, – це навчальна діяльність. Студенту-першокурснику, вчорашньому школяреві, необхідно допомогти включитися в навчальний процес, показати цікаві аспекти навчальних дисциплін і майбутньої спеціальності загалом. Саме на першому курсі важливо сформувати складові частини мотиваційного компонента готовності до академічної мобільності, зокрема такі, як:

- внутрішня мотивація, спрямована на інженерну діяльність;
- орієнтація на отримання, передусім, професійної освіти, переконаність, що найголовніше для нього в даний час – це оволодіти фахом;
- прагнення до саморозвитку і самоосвіти.

При цьому необхідно враховувати, яка мотивація була пріоритетно-спонукальною при виборі майбутнім студентом вишу чи спеціальності: внутрішня чи зовнішня. До внутрішньої мотивації належать такі мотиви, як інтерес до професії; наявність здібностей у цій галузі; вплив навчання у спеціалізованому класі; сімейні традиції, батьки; поради вчителів; фахівців із профорієнтації. Щодо зовнішньої мотивації – це стимули ззовні, вплив середовища, відсутність власних ціннісних орієнтирів при виборі вишу чи спеціальності. Окрім цього, до зовнішньої так званої «статусної мотивації» належать такі мотиви: перспектива знайти хорошу роботу; престиж ВНЗ; продовження безтурботного періоду життя; бажання отримати диплом.

Ми солідарні з думкою (Єрова, 2015), що саме куратор за умови систематичної, цілеспрямованої роботи зі своєю академічною групою спроможний розкрити мотиви вступу першокурсників до певного вищого навчального закладу на конкретну спеціальність, сприяти становленню особистості майбутнього інженера шляхом формування у нього внутрішньої мотивації до освоєння професії. Ця позиція аргументується тим, що студентство як соціально-психологічна категорія характеризується високим рівнем готовності до освоєння фахової діяльності. Тому важливо вже на першому курсі ознайомити студентів із програмами академічної мобільності,

які реалізуються вищим навчальним закладом, що дає їм можливість отримати якісну європейську освіту з обраного напрямку підготовки, розширити свої знання у всіх галузях європейської культури, відчувати себе повноцінним громадянином Європи.

Так, у Луцькому національному технічному університеті діють програми подвійного диплома, програми ERASMUS+ міжнародної кредитної мобільності, реалізуються проекти за міжнародною програмою «Темпус»: «Модернізація навчальних планів дворівневої програми підготовки (бакалавр/магістр) із інженерного матеріалознавства на основі компетентнісного підходу та найкращого досвіду з упровадження досвіду положень Болонського процесу – «MMATENG», «Модернізація вищої інженерної освіти у Грузії, Україні та Узбекистані відповідно до технологічних викликів – «ENGITEC» тощо (*Модернізація навчальних планів*).

Розгляд праці куратора як професійно-педагогічної діяльності, як відзначають Гришаєв і Щербаков (2009), «дозволяє виокремити такі її провідні характеристики: цілеспрямованість, мотивованість і продуктивність. А відповідно до критерія продуктивності, визначити п'ять ступенів професійно-педагогічної діяльності куратора» (с.187):

- *непродуктивний*: куратор безініціативний, не виявляє зацікавленості до життя студентської групи;
- *малопродуктивний*: куратор готовий допомогти студентам, які звернулися з проблемами чи питаннями, але йому часто бракує знань щодо психолого-педагогічного аналізу ситуації;
- *середньопродуктивний*: куратор володіє деякими знаннями в галузі психофізіологічних особливостей віку студентів, їхніх потреб і способів навчання, особливостей розв'язання деяких конфліктних ситуацій, однак ці знання не систематизовані і куратор не намагається їх поповнювати;
- *продуктивний*: куратор володіє необхідними знаннями, застосовує їх і прагне поповнювати, усвідомлюючи необхідність у зв'язку з складними

ситуаціями, що виникають, але не виходить за межі своїх формальних обов'язків;

– *високопродуктивний*: складні ситуації розглядаються куратором як завдання для розвитку і саморозвитку студентів. Він не тільки постійно поповнює свої знання з метою їхнього застосування, а й творчо підходить до ситуацій, які з'являються, іноді сам організовує розвиваючі ситуації для студентів.

Звертається увага на те, що виховна діяльність кураторів студентських груп із високою продуктивністю діяльності має вибудовуватися на особистісно-діяльнісному підході, сприяючи розкриттю сутності професійної успішності майбутніх інженерів, створенню й активізації внутрішньої мотивації щодо оволодіння інженерним фахом, активізувати процес самопізнання особистості, мотивувати студентів на розвиток особистісних і професійних якостей у рамках обраної спеціальності (Царапина, Ульрих, & Никулина, 2010). Ми переконані, що саме високопродуктивна діяльність куратора, здійснювана систематично і цілеспрямовано, може сприяти формуванню мотиваційного компонента готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності.

Особливе місце в діяльності куратора-педагога займає стимулювання активності і самостійності студентів у процесі їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Проблематика мотиваційного аспекту набуває нового змісту крізь призму міжнародної академічної мобільності, де знання іноземної мови сприяє досягненню позитивних результатів у навчанні майбутніх інженерів, успіхові, розширенню їхніх знань у всіх галузях європейської культури.

Це, вочевидь, підтверджує правомірність виокремлення *другої педагогічної умови* формування готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності: посилення комунікативної спрямованості процесу оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для ефективною іншомовною комунікації, націленою на формування

комунікативної складової когнітивно-комунікативного компонента досліджуваної якості.

Ми виходимо з того, що сучасне геополітичне положення України, процес інтеграції у загальноєвропейський економічний і освітній простір висувають нові вимоги до вивчення майбутніми інженерами іноземних мов (особливо німецької як найбільш поширеної у країнах Євросоюзу). Для цього, на думку Амеліної (2011), необхідні суттєві якісні перетворення та змістові переорієнтації процесу навчання іноземним мовам у вищому навчальному закладі. Ми солідарні з науковцем, що такі зміни пов'язані, передусім, із оновленням навчальних цілей, принципів, а також методів навчання іноземним мовам, і, як наслідок, посиленням комунікативної спрямованості процесу оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для іншомовної комунікації та, водночас, готовності до академічної мобільності.

За нашим переконанням, використання у вищих технічних навчальних закладах комунікативної методики наближає процес навчання іноземним мовам до реального процесу спілкування, що створює конкретні умови для підготовки не просто інженера, а фахівця, здатного до успішної іншомовної професійної й ділової комунікації і, як результат, – готовності до академічної мобільності (Триндюк, 2013а).

Зауважимо, означена методика спрямована на формування комунікативної компетентності студентів, що є базовою, необхідною для адаптації в сучасних умовах міжкультурної комунікації. Це стратегія, яка моделює спілкування, спрямоване на створення психологічної та мовної готовності до спілкування, на усвідомлене осмислення матеріалу і способів дій із ним.

Комунікативна методика навчання за Пассовим (1985) базується на таких принципах: мовленнєво-розумової активності, індивідуалізації, функційності, ситуативності, новизни.

Принцип мовленнєво-розумової активності зумовлює необхідність зміни ставлення до змістової, структурної і процесуальної складової навчального

заняття, що має забезпечити, насамперед, його мовленнєво-мисленнєву спрямованість, яка може підтримуватися логікою заняття, його цілеспрямованістю, динамічністю, зв'язністю.

Принцип індивідуалізації в методичній системі комунікативного навчання дозволяє студентам перенести свій досвід спілкування, особистісні властивості на мовну ситуацію, що знаходить своє втілення у трьох різновидах: особистісна, суб'єктна, індивідуальна індивідуалізація. Так, при здійсненні особистісної індивідуалізації у процесі навчання враховуються такі якості особистості студентів, як їхній контекст професійної діяльності, особистий досвід, сфера бажань та інтересів, емоційно-почуттєва сфера, статус у колективі. Тому відбір питань, проблемних ситуацій, мовного матеріалу для обговорення варто здійснювати з урахуванням індивідуальних особливостей, специфіки захоплень, пізнавальних інтересів майбутніх інженерів. Суб'єктна індивідуалізація передбачає врахування властивості студента як суб'єкта діяльності навчання з його вмінням (чи невмінням) учитися. Цей різновид індивідуалізації має на меті навчити студентів більш економним та ефективним прийомам роботи з оволодіння іноземною мовою за професійним спрямуванням. Стосовно індивідуальної індивідуалізації Пассов (1985) зазначає, що будь-яка людина відрізняється від іншої і своїми природними властивостями (здібностями), і вмінням здійснювати навчальну та мовленнєву діяльність, і своїми індивідуальними характеристиками... Саме комунікативна методика навчання передбачає врахування цих характеристик студентів, оскільки тільки так можуть бути створені оптимальні умови спілкування: спричинена комунікативна мотивація, забезпечене цілеспрямоване говоріння, сформовані взаємовідносини тощо.

Принцип функційності визначає методика роботи щодо засвоєння лексичної і граматичної складових говоріння одразу в діяльності, на основі її виконання. У контексті цього принципу важливими є організація та відбір матеріалу. Створюється проблемна ситуація спілкування, коли студент змушений поставити запитання, або потрібно підтвердити/заперечити позицію

іншого. Таким чином відбувається одночасне засвоєння граматики та чітко визначеного лексичного матеріалу.

Принцип ситуативності передбачає створення ситуацій як «системи взаємовідносин» тих, хто навчається, що охоплює різні сфери суспільного і матеріального життя. При цьому керована актуалізація різних видів взаємовідносин студентів може бути зреалізована за допомогою проблемних ситуацій, проблемних текстів, мовленнєво-розумових завдань, шляхом урахування контексту діяльності студентів, їхнього особистого досвіду, світогляду тощо. Принципово важливим є те, що ситуативність має «пронизувати» всі етапи засвоєння мовленнєвого матеріалу на всіх ступенях навчання (Пассов, 1985).

Принцип новизни означає постійну новизну процесу навчання, постійне комбінування матеріалу, що, в результаті, виключає довільне заучування (термінології, текстів, висловлювань), яке шкодить навчанню спілкування, і забезпечує продуктивність говоріння.

Ми солідарні з думкою Амеліної (2011), що комунікативна методика акумулює дві основні цілі: розвиток умінь і навичок іншомовної комунікації у практиці спілкування та подолання психологічних бар'єрів перед спілкуванням.

Суттєвою вважаємо також позицію науковця щодо виокремлення характерних ознак комунікативної методики навчання студентів іноземній мові, а саме: обмежене використання рідної мови у навчальному процесі; контекстне оволодіння лексикою, необхідної для конкретної ситуації спілкування; відсутність системності у вивченні граматики.

У руслі дослідження заслуговує на увагу «Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України» («Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten») (Амеліна, Аззоліні, Гаманюк, & Жданова, 2014), як принципово новий нормативний документ, розроблений на основі новітніх досягнень вітчизняної і зарубіжної педагогіки, психології, лінгвістики і методики викладання іноземних мов, що дозволяє організувати навчальний

процес із урахуванням сучасних вимог до професійної підготовки майбутнього фахівця конкретного напрямку підготовки чи спеціальності, зокрема інженерів. Робочими орієнтирами програми слугували «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (Ніколаєва, 2003) та «Державний стандарт базової і повної середньої освіти» (2011), Закон України «Про вищу освіту» (2014). Ці Програми спрямовані на практичну міждисциплінарну та професійну орієнтацію занять із німецької мови, в центрі уваги яких перебуває студент. Варто зауважити, що Програма спрямовує навчальний процес на формування і розвиток у студентів визначальних умінь і навичок соціально-професійного спілкування, стратегій самостійного вивчення німецької та інших іноземних мов.

До інноваційних засад програми варто віднести:

- розвиток діяльнійсної комунікативній компетенції, що передбачає практичне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та комунікативне використання німецької мови як у повсякденних, загальних ділових ситуаціях, так і у фахових;
- професійну та фахову спрямованість, що передбачає урахування професійних навичок, умінь та знань;
- усвідомлення міжкультурних відмінностей, розуміння чужої та власної культур;
- спільне обговорення й визначення викладачами та студентами тематики навчального процесу, участь студентів у плануванні занять;
- формування тематичних мереж для визначення змісту навчального процесу;
- систему оцінювання рівня сформованості комунікативній діяльнійсної компетенції студентів з урахуванням рівнів володіння іноземною мовою, визначених у ЗЄР (Загальноєвропейські Рекомендації) та Європейській Рамці Кваліфікацій.

Як слушно відзначає Амеліна (2011), формування тематичних мереж для визначення змісту навчального процесу є результатом творчої взаємодії викладачів і студентів, що створюються під час спільного обговорення, де обидві сторони виходять при цьому з однієї загальної теми і розвивають її залежно від інтересів у різних напрямках. При цьому комунікативна спрямованість навчання німецькій мові забезпечується діалогічними вправами, іграми і пропозиціями проектної роботи. Зокрема, ділові ігри та проектна робота мають важливе значення у процесі підготовки студентів до вирішення майбутніх професійних завдань. Таким чином студенти застосовують фахові знання для реалізації проекту, мовні, міжкультурні, методичні навички. Відбувається планування, пошук, систематизація, презентація, а іноді й виготовлення цільового продукту та його випробування. Проекти завжди є міжпредметними.

Здебільшого ділові ігри пов'язані з майбутньою спеціальністю. Студенти намагаються вирішити проблему, яка дійсно існує на практиці, за межами вищого навчального закладу у контакті з іншими інстанціями (приміром, із господарськими підприємствами, державними установами, пресою, комунальними закладами тощо).

Проектна робота та ділові ігри реалізуються ефективніше, якщо з самого початку студенти та викладачі разом усвідомлено використовують вищезазначені техніки та соціальні форми роботи при опрацюванні фахово орієнтованих ситуацій, що сприятиме оволодінню студентами ключовими вміннями як складовими професійної комунікативної діяльності.

На практичних заняттях активно використовувалися й отримували позитивні відгуки від студентів такі форми роботи, як: *маіндмеппінг (Mindmap)* і *метаплан (Der Metaplan)*.

Маіндмеппінг (Mindmap) – це альтернативний метод, схожий на схематичне зображення (поділ) тексту. Застосування такого методу сприяє підсвідомому сприйняттю інформації, полегшує запам'ятовування; за

допомогою дієслів, записаних під рискою на малюнку, спрощує формування речень для чіткого відтворення та аналізу інформації. Таким чином, відбувається тренування техніки запам'ятовування.

Метаплан (Der Metaplan) – метод модерації, коли всі студенти беруть активну участь у роботі: шукають проблеми, приймають рішення. Тут потрібно проявити такі здібності, як комунікація, кооперація, креативність, демократичність, активність. Така робота передбачає попереднє ознайомлення студентів із лексичним матеріалом даної тематики.

Засоби: кольоровий папір, клей, технічні засоби (компютер із доступом до інтернету, планшети, смартфони тощо);

Процес відбувається поетапно, а саме передбачає:

- постановку питань (кожне питання / проблема на іншому кольорі);
- огляд усіх питань;
- групування карток (дотичні проблеми групуються);
- планування дій та заходів щодо їхнього вирішення (Хто що робить? За який час?), призначення відповідальних;
- можлива підготовка презентації або усного повідомлення вдома (як закріплення вивченого).

Приклади роботи студентів містяться у Додатку Ж.

Загальною метою занять із німецької мови професійного спрямування є розвиток діяльнісної іншомовної компетенції не лише у повсякденних, загальних ділових ситуаціях, але й у фахових ситуаціях, а саме: розуміння студентом відносин між власною та іноземними культурами; формування умінь та навичок самостійного навчання; активізація та розвиток міжфахового мислення; розвиток особистої відповідальності за результати навчання у процесі організації навчального процесу спільно із викладачем та іншими студентами.

У формуванні готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності, окрім ґрунтовних знань іноземної (німецької) мови професійного спрямування, важливу роль відіграє

актуалізація міждисциплінарних зв'язків гуманітарних, технічних і спеціальних циклів дисциплін у формуванні загальнокультурної компетентності майбутнього інженера, що і визначено *третьою педагогічною умовою*.

При цьому ми виходимо з того, що забезпечення якості освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців тісно пов'язане з формуванням та розвитком у вищій технічній школі інтегрованих знань, умінь та навичок майбутніх інженерів на міждисциплінарній основі. Це дозволяє розглядати формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю як органічне поєднання процесів взаємодоповнення, взаємопроникнення та взаємокорекції різнопредметних знань, умінь і навичок у процесі навчання з метою формування фахової та загальної культури особистості. Поняття такої культури включає в себе кваліфікацію спеціаліста, його вміння і бажання самоосвіти, рівень світогляду особи (Ігнатюк, 2005, с.293).

За нашим переконанням загальнокультурна компетентність є базовою характеристикою майбутнього інженера, достатній рівень формування якої позитивно впливає не тільки на досягнення поставленого професійного завдання, а й сприяє ефективній координації спільної діяльності, побудови взаєморозуміння, міжособистісної комунікації та взаємодії. До того ж, оволодіння загальнокультурною компетентністю виявляється у здатності інженера передбачати соціальні наслідки своєї діяльності для суспільства, допомагає формуванню професійно важливих якостей особистості, а саме: професійної майстерності, відповідальності перед суспільством за свою професійну діяльність, уміння спілкуватися на професійному рівні, підприємницької ініціативи, упевненості у прийнятті рішень, вмінню працювати в команді, організаторського таланту та інші, що є суттєвим у руслі дослідження (Паніотова, 2015).

Процес навчання дисциплін гуманітарного циклу у вищому технічному навчальному закладі має, безперечно, свої особливості, що знаходять своє

відображення у системі професійної підготовки майбутнього інженера, основою якої є *гуманізація* та *гуманітаризація* технічної освіти.

Зауважимо, гуманізація освіти (за Є. Ляховичем) означає глобалізацію в трансляції культур. Гуманізація освіти – це соціально-педагогічний феномен, який відзеркалює тенденції сучасного суспільства щодо функціонування системи освіти, оскільки:

- гуманізація – це процес, спрямований на розвиток особистості як суб'єкта творчої праці, пізнання та спілкування;
- гуманізація є важливою характеристикою способу життя, що передбачає нові відносини між педагогом та учнем у педагогічному процесі;
- гуманізація – важлива складова педагогічного мислення, що виявляється у зміні сучасної суті та характеру процесу навчання та виховання, коли студенти та викладачі є суб'єктами розвитку своєї творчої індивідуальності (Шиянов, 1991, с. 80-84).

Існує думка, що гуманізація вищої освіти має на меті розв'язання завдання, узагальнення знань та умінь особистісного рівня (Коссов, 1995, с. 11).

Кузнєцова (1993) під гуманізацією розуміє «кардинальну переорієнтацію усіх видів людської діяльності, а, відтак, і наукового пізнання, освіти та виховання» (с. 51). У процесі гуманізації освіти значну увагу автор приділяє гуманітарній підготовці, яка містить знання із суспільних та культурологічних наук, тісно пов'язана із ціннісними орієнтаціями, практичними навичками й уміннями.

Картавих (2001) наголошує, що у сучасних умовах розвитку вищої технічної школи виховати інженера-інтелігента можна тільки за умови створення особливого культурного середовища навчання і виховання, що пов'язано з духовно-моральним, культурно-естетичним насиченням змісту всього педагогічного процесу. Саме гуманітарна освіта має можливість забезпечити здобуття і поглиблення загальноосвітньої, загальнокультурної і наукової підготовки, що звернена безпосередньо до людини, її інтелектуальної

та емоційної сфери, до усвідомлення свого життєвого призначення і місця в суспільстві (Картавих, 2001, с. 77).

Гуманізація вищої технічної освіти передбачає не лише збільшення в навчальному плані блоку гуманітарних дисциплін, а й проникнення гуманістичних ідей у природничі й технічні науки, наповнення їх гуманітаризованим змістом (Триндюк, 2014b). Тобто гуманітаризація циклу природничо-наукових і технічних дисциплін є одним із засобів вирішення проблеми гуманізації загалом.

Отже, у контексті дослідження цілком очевидною є значущість гуманітарних дисциплін, які націлені на формування *когнітивної складової* когнітивно-комунікативного компонента готовності майбутніх інженерів до академічної мобільності, що передбачає знання способів, засобів, програм виконання дій, розв'язання професійних завдань, дотримання правил і норм поведінки. В умовах академічної мобільності ці знання є важливими для здійснення ефективної навчальної діяльності, поглиблення загальнокультурної підготовки, вибудовування міжособистісних стосунків у новому колективі.

Ми погоджуємося з думкою (Доброньков, & Кравченко, 2001), що професійна підготовка фахівців інженерно-технічного профілю, не підкріплена гуманітарними знаннями, призводить до того, що результати інженерної діяльності суперечать інтересам суспільства, викликаючи безліч негативних наслідків соціального характеру. Цілком очевидно, що студенти вищих технічних навчальних закладів мають спиратися не лише на вузькоспеціалізовані (технічні) знання, а й на весь спектр соціально-гуманітарних дисциплін (філософія, психологія, етика, соціологія, історія культури, екологія, риторика) як підґрунтя їхньої загальнокультурної підготовки. Це підтверджує й етимологія слова «інженер» (від лат. *ingenium* – здібність, винахідливість): людина, що здобуває інженерну спеціальність, має володіти широким набором різних видів винахідливості, які не можна розвинути без широкої загальнокультурної підготовки (Ожегов, & Шведова, 2003).

При підготовці майбутніх інженерів потрібно враховувати об'єктивний і суб'єктивний аспекти природи техніки (Доброньков, & Кравченко, 2001). Об'єктивність техніки полягає у тому, що вона проектується, виробляється й експлуатується на основі законів природознавства. Суб'єктивність техніки виявляється в тому, що людина на всіх стадіях життєвого циклу техніки активно взаємодіє з нею.

Таким чином, цілком правомірно стверджувати, що вища технічна (інженерна) освіта на сучасному етапі поряд із фундаментальними фаховими знаннями має містити також знання з дисциплін соціально-гуманітарного циклу. Цей висновок підтверджується загальновідомим фактом, що інженер – це професія соціотехнічна, оскільки 50% її роботи припадає на техніку, а 50% – на взаємодію з іншими людьми. Відтак, саме інтегративний підхід, міждисциплінарний зв'язок дозволять майбутньому інженеру вільно орієнтуватися в сучасних професійних реаліях, сприятимуть оволодінню арсеналом знань, дослідницьких методик і практичних навиків, які допоможуть йому в організації фахової діяльності в майбутньому, а також в умовах академічної мобільності під час навчання у виші (Доброньков, & Кравченко, 2001).

Четверта педагогічна умова полягає в забезпеченні особистісно-розвивального освітнього середовища навчання з урахуванням суспільних потреб, особистісних професійних запитів студентів вищого технічного навчального закладу. Відзначимо, у процесі реалізації цієї умови відбувається формування всіх компонентів готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності: і мотиваційного, і когнітивно-комунікативного, але пріоритетним є особистісно-діяльнісний, що, як наголошувалося у п.1.3, розкриває сформованість характеристик особистості, необхідних для успішної діяльності та взаємодії майбутнього інженера у процесі академічної мобільності: активність, відкритість до змін, соціальна відповідальність, динамічність адаптації, сформованість рефлексивних умінь.

Передусім, відзначимо, що особистісно орієнтоване навчання визнається державою і суспільством як пріоритетний напрям освіти і визначається сучасними науковцями (А. Бодалев (1998), О. Пехота (2003), В. Семиченко, С. Сисоєва (2008) та ін.) як навчання, яке, насамперед сприяє розвитку особистості. У процесі особистісно-орієнтованого навчання велика увага приділяється індивідуальним здібностям, задаткам та можливостям студента та забезпечується використанням новітніх педагогічних методик із залученням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Зауважимо, що створення розвивального навчального чи особистісно орієнтованого освітнього середовища забезпечує практичну реалізацію особистісно орієнтованого навчання студентів. Відтак, вважаємо за необхідне внести деякі уточнення щодо трактування понять «середовище», «освітнє середовище», «розвивальне особистісно орієнтоване освітнє середовище».

Щодо поняття «середовище» у довідковій літературі воно трактується як:

- 1) «сукупність природних або соціальних умов, у яких протікає життєдіяльність якого-небудь організму (оточуюче середовище);
- 2) група людей, пов'язаних спільністю професії, інтересів (мистецьке середовище)» (Івченко, 2006, с. 429).

Тобто, категорія «середовище» відтворює взаємозумовленість та взаємозв'язок обставин та процедур, які забезпечують розвиток людини, її взаємодію з довкіллям. У цьому контексті, зауважує Р.Пріма (2010), під середовищем потрібно розуміти «найближче оточення суб'єкта, у взаємодії з яким він формує і виявляє свої кращі якості. Це актуалізує завдання створення такого середовища, яке розвивало б особистість індивіда, створювало б культуродоцільні умови для його самореалізації, самовираження, для пошуку «кращого себе» у процесі визначення власної траєкторії освоєння знань» (Пріма, 2010, с. 222).

У науковій літературі спостерігається виокремлення різних наукових підходів щодо розуміння сутності освітнього середовища. Так, Новікова (1985) вважає, що це *доцільно організований педагогічний простір*, який оточує

вихованця або об'єднання вихованців (Новикова, 1985). Мануйлов (2008, с. 21–27) трактує освітнє середовище як *частину соціального середовища*, де відбувається життєдіяльність студентів. Богословський та інші дотримуються думки, що це *динамічна мережа взаємопов'язаних педагогічних подій*. Вони створені колективами різного структурного рівня та окремими індивідами і мають вплив на особистісне становлення педагогів і вихованців (Богословский, Писарева, & Тряпицына, 2007);

Надзвичайно важливим є те, що у процесі створення освітнього середовища слід чітко визначити його основні складові, змодельовати взаємозв'язки вихованців із ним, та визначити механізми включення студентів у систему. Інституційним елементом реалізації створення освітнього середовища є освітня установа, в межах якої відбувається взаємодія та співпраця суб'єктів освітнього простору. Вона керується єдиними педагогічними завданнями і принципами та є основним способом його створення. За таких умов освітнє середовище може бути вагомим чинником особистісного розвитку вихованців (Галузьяк, 2015). На наш погляд, такий підхід найбільшою мірою відповідає специфіці організації освітнього середовища, спрямованого на особистісний розвиток студентів, зокрема вищого технічного навчального закладу. Саме з таких позицій освітнє середовище розглядається нами як спеціально спроектований і структурований комплекс умов, які створюються у технічному виші і дають можливість для розвитку ініціативності та вияву різних форм суб'єктної активності майбутніх інженерів.

Зауважимо, характер освітнього середовища визначає його розвивальний потенціал, можливість або неможливість бути джерелом впливів, спрямованих на особистісний розвиток майбутнього фахівця у вищому технічному навчальному закладі. А розвивальний потенціал освітнього середовища визначають суб'єкти педагогічного процесу і характер стосунків між ними. Він не виникає сам по собі ні в приміщенні навчального закладу завдяки простому облаштуванню інтер'єру і модифікації навчального обладнання, ні окремо в

середовищі викладачів або студентів. Особистісно розвивальне освітнє середовище формується в результаті синтезу всіх компонентів і взаємодії всіх суб'єктів педагогічного процесу.

Створення розвивального навчального середовища, за Сисоевою, означає орієнтацію змісту, форм, методів, засобів, характеру взаємодії учасників навчально-виховного процесу на особистість студента (учня), що сприяє розвитку його інтелектуального, творчого, духовного потенціалу, емоційно-вольових якостей, мислення, загальної культури, формуванню здатності особистості до самостійної, активної діяльності (Кремень, 2003, с. 502).

Щодо розвивального особистісно орієнтованого освітнього середовища конструктивним вважаємо структурний підхід Ананьєва (1996), Бодальова (Бодалев, 1998), Платонова (1972) та ін., згідно якого цілісна особистість є сукупністю функційно взаємопов'язаних підструктур. Із таких позицій професійна діяльність інженера, як і будь-який інший вид діяльності людини, залучає до себе всю особистість, яка є продуктом і регулятором діяльності, а особистісний підхід передбачає вдосконалення якостей особистості, необхідних для ефективної професійної діяльності, вже у процесі навчання у вищій школі. Саме в процесі професійної підготовки майбутніх інженерів необхідно забезпечити особистісно-розвивальний характер навчання через формування у технічному виші сприятливого освітнього середовища для вияву якостей, необхідних для успішної діяльності та взаємодії майбутнього інженера у процесі академічної мобільності з урахуванням суспільних потреб і особистісних освітніх запитів студентів. Це необхідне також для того, щоб у процесі академічної мобільності студент міг вільно сприймати, відбирати, аналізувати, узагальнювати інформацію, ставити цілі й визначати шляхи їх досягнення, логічно обгрунтовано вибудовувати усну і писемну мову. Відтак, вважаємо доцільним використовувати як зовнішні, так і внутрішні чинники для забезпечення особистісно-розвивального освітнього середовища навчання майбутніх інженерів, передбаченого нами в четвертій педагогічній умові.

Як зовнішній чинник у процесі формування особистісно-діяльнісного компонента готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності, на нашу думку, провідну роль відіграє профільна кафедра і кафедра іноземних мов.

Кафедра – це базовий структурний підрозділ вищого навчального закладу (його філій, інститутів, факультетів), що проводить навчально-виховну і методичну діяльність з однієї або кількох споріднених спеціальностей, спеціалізацій чи навчальних дисциплін і здійснює наукову, науково-дослідну та науково-технічну діяльність за певним напрямом (Вікіпедія: вільна енциклопедія). *Профільна кафедра* – базовий структурний підрозділ університету, факультету (інституту), що проводить освітню, методичну, науково-інноваційну, організаційну, міжнародну та виховну роботу і бере участь в підготовці студентів за певним напрямом (спеціальністю), але не залучена до проведення випуску. Так, у Луцькому національному технічному університеті профільними кафедрами на технологічному факультеті є: кафедра комп'ютерного проектування верстатів та технологій машинобудування; кафедра пакування та автоматизації виробничих процесів (ПАВП); кафедра матеріалознавства та пластичного формування конструкцій машинобудування. Профільній кафедрі належить особливе місце в освітньому процесі, оскільки саме вона забезпечує спеціалізацію студентів, здійснює зв'язок із професійним співтовариством (базовими підприємствами для проходження виробничої і переддипломної практики, майбутніми роботодавцями).

На наш погляд, саме навчання і виховання студентів на профільній кафедрі сприяє формуванню особистісно-діяльнісного компонента готовності студентів технічного ВНЗ до академічної мобільності, оскільки викладачі цієї кафедри, працюючи здебільшого з однією академічною групою, мають можливість добре пізнати і сприяти розвитку сильних особистісних якостей кожного студента за принципом: «Система «викладач – студент – це система взаємних впливів»». Саме такий вплив спроможний забезпечити особистісно-розвивальний характер через індивідуальний підхід до кожного студента.

Щодо кафедри іноземних мов, то, по-перше, актуалізується її роль через формування в сучасному суспільстві чіткого соціального замовлення на володіння іноземними мовами; по-друге, динамічні зміни в українському суспільстві зумовлюють необхідність реформування освітньої системи з урахуванням досягнень у галузі теорії й практики навчання іноземним мовам, оновлення змісту та методів практичного використання інноваційних підходів до викладання іноземних мов за професійним спрямуванням. Ми підтримуємо думку науковців про те, що серед інноваційних технологій, які сьогодні застосовуються на заняттях з іноземної мови відповідно до тематики, мети та вимог, які зазначені в освітньому стандарті потрібно виокремити: *особистісно орієнтовані технології навчання*, які сприяють розвитку навчальної діяльності студентів, забезпечують особисту навчальну та пошукову діяльність, відображають індивідуальні особливості та вміння; *технології розвивального навчання*, які акцентують увагу на спосіб навчання, тобто, те, як студенти залучають внутрішні механізми власного розвитку та свої інтелектуальні здібності (Загорулько, *Інноваційні тенденції*).

На нашу думку, проникнення сучасних комп'ютерних технологій у процес навчання іноземним мовам дає змогу педагогам модернізувати організаційні форми навчання, посилює зацікавленість студентів та підвищує їхню мотивацію до отримання інформації іноземною мовою, сприяє розвитку творчих умінь, дає поштовх до самостійної роботи (Триндюк, 2011a; 2012b).

Цілком очевидними при цьому є методичні переваги навчання іноземній мові за допомогою мультимедійних засобів: забезпечується можливість обирати темп та рівень завдань, покращується швидкість засвоєння граматичних конструкцій та накопичення словникового запасу. Також безумовними технічними перевагами цього методу вважаємо можливість використання інтерактивних відео- та аудіороликів при навчанні усному мовленню. При цьому демонстрування схем, фото та малюнків за тематикою мовного спілкування є реалізацією принципу наочності, що дозволяє візуалізувати, зробити більш цікавими вправи для розвитку вмінь і навичок

говоріння. Застосування мультимедійних технологій дозволяє самостійно готувати міні-проекти за тематикою спілкування та презентувати (Загорулько, *Інноваційні тенденції*).

До професійно і фахово-орієнтованих технологій у навчальному процесі, які сприяють підвищенню пізнавальної активності студентів у процесі вивчення іноземної мови, належать організація роботи і часу, візуалізація, презентація, ведення розмови/дискусії та/або керування ними, аналіз професійних ситуацій, метаплан, майнд-меппінг тощо. «Зазначені технології можуть знайти своє застосування, передусім, у таких формах організації занять, як *проектна робота та ділові ігри*. Останні відкривають можливості для творчої та експериментальної діяльності і навчання, якими керують самі студенти» (Пометун, & Пироженко, 2002, с. 2).

Звертаємо увагу на те, що ефективна співпраця та комунікація виступають базовими компонентами інтерактивного навчання, яке ставить за мету спільне розв'язання проблем, набуття навичок монологічного мовлення, формування активності, соціальної відповідальності, критичного мислення, рефлексивних умінь та досягнення вагомих результатів. Ось чому процес навчання повинен бути активований застосуванням інтерактивних технологій залежно від мети та цілі, поставленими перед ним. Шляхи інтеграції інтерактивних методів у навчальний процес практично необмежені (Колкова, 2007, с. 63).

Таким чином, за результатами теоретичного дослідження обґрунтовано сукупність педагогічних умов формування готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності, а саме:

- *формування мотивації майбутніх інженерів до планування й участі в реалізації академічної мобільності, позитивного емоційного ставлення до навчальної і професійної діяльності;*
- *посилення комунікативної спрямованості процесу оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для ефективної іншомовної комунікації;*

- актуалізація міждисциплінарних зв'язків гуманітарних, технічних і спеціальних циклів дисциплін у формуванні загальнокультурної компетентності майбутнього інженера;
- забезпечення особистісно-розвивального освітнього середовища навчання з урахуванням суспільних потреб, особистісних професійних запитів студентів вищого технічного навчального закладу.

Перевірка і доведення їхньої достатності, надійності й ефективності вимагає визначення змісту та методики їхньої реалізації у процесі проведення формувального експерименту, спрямованого на здобуття відповідних емпіричних даних.

2.2. Методика формування готовності студентів технічного вищого навчального закладу до академічної мобільності

Реалізація *першої педагогічної умови* – формування мотивації майбутніх інженерів до планування й участі в реалізації академічної мобільності, позитивного емоційного ставлення до навчальної і професійної діяльності – була спрямована на формування показників мотиваційного компонента, а саме: внутрішньої мотивації, спрямованої на інженерну діяльність; орієнтації на отримання якісної професійної освіти; прагнення до саморозвитку і самоосвіти; ознайомлення з програмами академічної мобільності.

У попередньому підрозділі нами обґрунтовано, що суттєву роль в адаптації студентів, у формуванні в них на початковому етапі навчання у вищому технічному навчальному закладі мотиваційного компоненту готовності до академічної мобільності виконують, передусім, куратори академічних груп.

Така робота відіграє особливу роль для студентів першого курсу, які спочатку навчання почуваються здебільшого скуто, адаптуючись з допомогою старшокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі, а їхня

діяльність координується та спрямовується в раціональне русло викладачами-кураторами.

Саме тому на формувальному етапі робота кураторів здійснювалася на трьох рівнях: індивідуальний, груповий і міжгруповий. Так, індивідуальний рівень передбачав комунікативну взаємодію куратора зі студентом, яка носила консультаційно-виховний характер із урахуванням їхніх індивідуальних особливостей; на груповому – передбачалося планування щотижневих зустрічей із групою щодо вирішення загальних питань у форматі кураторських годин, екскурсій, лекцій-бесід, тематичних зустрічей, занять із елементами тренінгу, які носили виховний характер у руслі посилення спрямованості на інженерну діяльність; орієнтації на отримання якісної професійної освіти, формування переконаності, що найголовніше для кожного студента в цей час – це оволодіти фахом, прагнення до саморозвитку і самоосвіти. Міжгруповий рівень – це робота груп старших курсів із молодшими як тьюторів.

Однією з основних форм виховної роботи кураторів у контексті групового рівня є *кураторські години*, які проводилися у вигляді зустрічей та екскурсій, а також бесід на різноманітні теми, диспутів із ветеранами праці, звітів активу групи, проведення у групі студентських зборів, «круглих столів» тощо. Планування кураторських годин проводилося згідно з планом виховної роботи Луцького національного технічного університету, планом загальних заходів студентського активу, беручи до уваги рекомендації Міністерства освіти і науки України, а також особливостей складу визначеної групи. На допомогу кураторам у руслі дослідження нами було запропоновано теми кураторських годин для студентів першого курсу технічних спеціальностей, а саме:

- Давайте знайомитись! Знайомство з куратором та тьюторами.
- Будуємо «дерево очікувань» від навчання у своїй групі.
- Лекції з елементами тренінгу «Моя майбутня професія – інженер», «Освоєння професії як шлях до успіху в житті».
- Ділова гра «Пізнаємо себе: моя фахова і комунікативна культура».

- Лекція-бесіда «Значення позааудиторної діяльності студентів для їхнього професійного становлення, саморозвитку, самореалізації».
- Лекція з елементами тренінгу «Моя професія – мій вибір».
- Історія нашого університету, факультету, спеціальності; організація зустрічей із авторитетними фахівцями провідних підприємств – колишніми випускниками, із досвідченими викладачами.
- Круглий стіл «Моделюємо своє майбутнє»;
- Круглий стіл «Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти»;
- Проведення конкурсу «Кращий студент групи»;
- Організація зустрічей групи зі студентами, що брали участь в академічній мобільності. Створюємо карту побажань;
- Круглий стіл обміну досвідом «Я навчався за кордоном».

Нам видається важливою і така форма роботи куратора, як інформаційне забезпечення академічної мобільності: розвиток у вищій системі інформування про можливості академічної мобільності та залучення студентів, викладачів і співробітників як потенційних учасників, а також інформування про проблеми, пов'язані з академічною мобільністю. Вони є одними із основних заходів щодо формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності.

Отже, в діяльності куратора, на нашу думку, мають бути передбачені такі форми роботи, які спрямовані на формування мотиваційного компонента готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності (див. Табл. 2.1).

Зауважимо, що серед науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів набуває популярність тьюторство (тьютор (від англ. tutor – учитель) – це особа, яка веде індивідуальні або групові заняття зі студентами, репетитор, наставник. В університетах тьютори – помічники викладача, здебільшого аспіранти або старші студенти (Вікіпедія: вільна енциклопедія).

Таблиця 2.1

**Форми роботи куратора,
спрямовані на формування мотиваційного компонента
готовності студентів вищих технічних навчальних закладів
до академічної мобільності**

Форма роботи куратора	Зміст
<i>Насичено інформаційна форма виховної роботи</i>	Бесіди (індивідуальні, групові), година куратора, зустрічі, організація зустрічей групи зі студентами, що брали участь в академічній мобільності; організація зустрічей із авторитетними фахівцями провідних підприємств, із досвідченими викладачами тощо
<i>Активні форми роботи</i>	Проведення тренінгових занять, ділових ігор – таких, як: «Моя професія – мій вибір», «Освоєння професії як шлях до успіху в житті», «Моя фахова і комунікативна культура»; групових дискусій
<i>Колективні творчі справи</i>	Проведення круглих столів на рівні групи, курсу, факультету, гуртожитку, вишу; організація наукових гуртків (проблемних груп); підготовка студентів до творчих конкурсів, олімпіад різних рівнів

У контексті дослідження у форматі міжгрупового рівня роботи куратора, трансформуючи напрацювання факультету соціальної роботи Чернігівського національного університету (Тимчук, 2005), нами було запроваджено тьюторство як форму позааудиторної роботи студентів задля формування готовності майбутніх інженерів до академічної мобільності, а також з метою адаптації першокурсників до умов навчання у виші. П'ять студентів четвертого курсу, які брали участь у програмах академічної мобільності та мають високі показники успішності, і одна група студентів першого курсу взяли участь у дослідженні. Спочатку було проведено роз'яснювальну роботу зі студентами старших курсів щодо особливостей їхньої взаємодії зі студентами першого курсу, яких було поділено на групи по шість осіб. Таким чином, за кожною з них був призначений студент-тьютор. Тісна взаємодія студентів із наставником, тривала протягом місяця. Нами акцентувалася увага на питаннях, які тьютори (за підтримки куратора) допомагали першокурсникам професійно вирішити:

спрямованість на спеціальність інженера й участь у програмах академічної мобільності; поглиблення розуміння студентами-першокурсниками сутності і значущості навчальної і професійної діяльності; їхньої відкритості новому, готовності до неперервного саморозвитку і самоосвіти, прагнення до успіху.

Як показали результати експериментальної роботи, базовані на спостереженнях і власному досвіді здобувача, діяльність тьюторів має великий вплив на студентську молодь. Це пов'язано із тим, що тьютор, здебільшого, одного віку із студентами, навчається в тому ж вузі, за допомогою новітніх технологій може досить швидко зреагувати на будь-які проблемні питання чи ситуації, що виникають у процесі академічних обмінів.

У процесі дослідницько-експериментальної роботи до тьюторства було залучено студентів, які закінчили Луцький НТУ, але свого часу брали участь у міжнародних академічних обмінах. За їхньої безпосередньої участі організовано:

- круглий стіл на тему «Практичні поради для участі в міжнародних академічних обмінах», доповідач: Шимків Тарас – аспірант, начальник відділу однієї із найбільших будівельних компаній м. Луцька;
- відеоконференція на тему «Професійна освіта Німеччини як наслідок студентської академічної мобільності» із Тарасом Козаком, учасником студентського обміну, а нині студентом технічного ВНЗ у Німеччині;
- семінар на тему: «Іноземна мова у технічному вузі та її вплив на якість компетентності спеціаліста в Україні», доповідач Камлочук Роман – начальник підрозділу українсько-німецького заводу Kromberg and Schubert у м. Луцьку.

Реалізація *другої педагогічної умови* – посилення комунікативної спрямованості процесу оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для ефективної іншомовної комунікації – спрямовувалася на формування комунікативної складової когнітивно-комунікативного компонента досліджуваної якості. Для цього в експериментальних групах нами (Триндюк, 2014a, 2015b, 2015d) апробувалася комунікативна методика навчання німецької мови, яка передбачала:

- оволодіння культурно-мовленнєвими нормами німецької мови;
- формування вміння правильно та чітко обирати мовні засоби відповідно до завдань професійного спілкування;
- усвідомлення стильових особливостей усної і писемної професійно орієнтованої комунікації;
- оволодіння поведінковими вміннями в різних ситуаціях професійного спілкування.

Такі завдання пропонувалися для:

- збагачення словникового запасу студентів (сюди відносимо фразеологічні звороти, сталі вирази, професіоналізми, загальноприйнята лексика офіційно-ділового стилю мовлення);
- вивчення граматичних структур і практичного їхнього використання;
- коригування фонетичних помилок;
- адекватності використання мовних засобів;
- формування стильової відповідності висловлювання;
- чіткого структурування монологічного та діалогічного говоріння;
- побудови логічної послідовності висловлювання;
- правильного використання мовленнєвих засобів для обґрунтування власної позиції;
- засвоєння норм мовленнєвого етикету.

При цьому нами враховувалися «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти» (Ніколаєва, 2003), за якими рівень попередньої підготовки студентів має відповідати рівню В1.

Для майбутніх інженерів, на наш погляд (Триндюк, 2015с), важливими є такі вміння: розпізнавання й аналіз завдань; прийняття, відбір, накопичення та передача інформації; вміння примати й обґрунтувати рішення, відстоювати їх або, за потреби, відмовлятися від них; вміння працювати вдвох, у групі, в команді; вміння працювати самостійно, виявляти ініціативу; вміння адекватно реагувати на критику.

На заняттях із німецької мови, поділяючи думку розробників рамкової програми з німецької мови професійного спрямування для вищих навчальних закладів України, ми створювали атмосферу відкритості, психологічної готовності до сприйняття соціальних норм, правил поведінки іншого суспільства, що підвищує інтерес студентів до знайомства з культурою країни, мова якої вивчається» (Амеліна, Аззоліні, Гаманюк, & Жданова, 2014).

Найефективнішою формою навчальної комунікативної взаємодії виявилася партнерська робота, під час якої група поділялася на пари, де кожна отримувала завдання, що виконувалося самостійно. При цьому ефективність взаємодії значною мірою залежала від того, як сплановані постановка і розподіл завдань, а також від здатності викладача бути спостерігачем та, водночас, надавати допомогу без активного втручання в роботу пар. Тобто, викладач не контролював спілкування, що відбувалося між партнерами, а діяв як спостерігач-консультант, готовий надати допомогу у разі потреби (коли студенти зверталися до нього за консультацією). Така форма навчальної комунікативної взаємодії використовувалася нами для того, щоб надати можливість студентам вільно висловлювати свою думку, допомогти їм повірити у власну здібність до продуктивного професійного спілкування, навчити встановлювати партнерські взаємини з різними людьми (Триндюк, 2014а, 2014с).

Суттєвим є те, що професійна спрямованість навчання розглядалася нами в тому сенсі, що знання й уміння із фаху мають відповідний вплив на мовленнєву і соціальну діяльність. Цілком правомірно стверджувати, що мова професії тісно пов'язана із спілкуванням, яке є типовим для різноманітних сфер професійної діяльності людини, а також зі специфічним фаховим спілкуванням. Отож, процес навчання був націлений на використання студентами національно та культурно забарвлених фраз і сталих мовних виразів, аби здолати міжкультурні непорозуміння у щоденних побутових та професійних комунікативних ситуаціях. Таким чином здійснюється формування готовності до повноцінної іншомовної комунікації.

Особливо цінним для формування міжкультурної компетенції студентів технічного вишу є використання оригінальних періодичних видань. Їх можна знайти в Інтернет-мережі на будь-яку фахову тематику (наприклад, у *Deutsche Zeitungen und Zeitschriften online* за адресою: <http://www.goethe.de/ins/br/cur/bib/zuz>. Ми переконані, цінність й унікальність цього джерела інформації пояснюється його абсолютною автентичністю.

Під автентичними (від грецьк. *autentikos* – справжній, дійсний; такий, що ґрунтується на першоджерелі) текстами розуміються тексти, які носії мови продукують для носіїв мови, тобто власне оригінальні тексти, створені для реальних умов, а не для навчальної ситуації (Пустовіт, 2000, с.14). Окрім актуальної інформації у такому матеріалі можна знайти віддзеркалення сучасної культури країни, мова якої вивчається.

Основу навчання за допомогою текстового матеріалу становить, по суті, цілеспрямоване долучення до смислової інформації, яка міститься в текстах. Для формування навичок міжкультурної комунікації важливо усвідомити, що автентичні тексти дають нам, окрім фахових знань, знання соціальні – життєві цінності і норми, норми комунікативної поведінки, які накопичені людьми в теоретичній та практичній діяльності як виразників загальної та ділової культури їхнього соціуму (Копил, 2014). Такі знання забезпечують побудову успішного міжкультурного діалогу через розуміння смислової інформації тексту його інтерпретації на інтеркультурологічному рівні.

Трансформуючи методику науковців (Тернопільська, & Дерев'янка, 2010, с. 22–24), автентичний текст оригінального періодичного видання розглядається нами, перш за все, як складна комунікативна одиниця вищого порядку, яка є прообразом, продуктом і предметом комунікативно-пізнавальної діяльності. Крім того, автентичний текст поетапно використовується з інформативною метою, тобто фактографічною. Так, типовим завданням у роботі з текстом на початковому етапі можуть бути виділені наступні: вивчення нових слів та зворотів, їх переклад, написання плану чи питань до

тексту, переказ, анотація, тощо. Безпосереднє обговорення змісту статті зі студентами, які досягли вищого рівня володіння мовою.

У процесі виконання завдань першого етапу відбувається формування загальних мовно-мовленнєвих знань та комунікативних навичок студентів. Характерні завдання другого етапу у роботі з автентичним текстом спрямовані на формування міжкультурної компетенції, тобто більш поглибленого рівня – трактування тексту на інтерпретаційному рівні. Одним із аспектів такого рівня вважається розпізнання студентами краєзнавчої, лінгвокраєзнавчої та міжкультурної інформації ділового змісту (Копил, 2014).

Для отримання професійної інформації іноземною мовою, навчання перекладу документації, вивчення професійної лексики і термінології, навчання спілкуванню у сфері професійної діяльності ми використовували шість видів читання згідно із зарубіжною методикою Грейб та Столлер (Grabe, & Stoller, 2011, с. 68).

До ефективних методів ми зараховуємо також перегляд короткометражних фільмів. Заняття, присвячене перегляду цікавої історії, перетворює навчання у задоволення. Історія, яка захоплює й утримує увагу студентів, одночасно апелює до різних органів чуття та каналів пізнання (розмовна мова доповнюється візуальними елементами, які полегшують розуміння діалогів та сюжету студентами), демонструється реальна розмовна мова. Фільми вражають глядачів, звертаються до їхніх почуттів та змушують їх співчувати головним героям. DVD диски та безліч інтернет-ресурсів, зазвичай, доповнені субтитрами, і, таким чином, полегшують розуміння сюжету та покращують навички читання (Beer, 2003).

Для того, щоб зацікавити та вмотивувати студентів до вивчення мови, ми обрали фільм «Extra auf Deutsch» – британський серіал для вивчення німецької мови, який складається із 13 серій по 20 хвилин кожна з субтитрами. Також до фільму додаються вже розроблені лексико-граматичні вправи із ключами до їхнього виконання, завдяки чому студенти можуть самостійно виконувати завдання та контролювати себе .

Фільм досить лінійний, але має цікавий сюжет, насичений актуальною молодіжною лексикою для повсякденного спілкування, де обговорюються життєві ситуації студентів із Європи та Америки. У процесі роботи над фільмом використовувались такі види роботи: аудіювання, читання говоріння та письмо, але найбільше часу приділялося складанню діалогів та їхній інсценізації, оскільки саме ці методи формують навички міжкультурного спілкування, розвивають уміння граматично та фонетично правильно будувати висловлювання. Таким чином, ми створювали віртуальний міжкультурний контакт, коли студенти мали змогу зрозуміти дії людей із європейською культурою та максимально наблизитись до реальних умов спілкування. У процесі перегляду фільму «Extra auf Deutsch» відбувалося занурення майбутніх інженерів у сферу іншомовного спілкування: вони навчалися поводити себе належним чином та вивчали правила реагування у типових світських, академічних і професійних ситуаціях.

Як показала практика, перегляд фільму безпосередньо на занятті може бути лише на початковому етапі роботи над серіалом. Так само, як і співпраця «викладач – студент». Тобто, обговорення перших частин вимагає допомоги викладача, а саме: при перекладі фразеологізмів, поясненні мовних соціокультурних особливостей та вживанні граматики в коротких репліках і молодіжних сленгах. Зауважимо, що студенти технічних університетів потребують такої допомоги більше, ніж у мовних вищих навчальних закладах, де достеменно опрацьовуються всі мовні явища. Згодом, як показав досвід (Триндюк, 2016а), зацікавленість подальшим сюжетом самоорганізовує та мотивує студентів до подальшого перегляду фільму. Тому наступні серії фільму опрацьовувалися самостійно. Контроль за розумінням сюжету відбувався у режимі 20-хвилинного обговорення на парі, під час якого проходила активізація нової лексики та граматики. Власні спостереження показали, що навіть слабкі студенти брали активну участь в обговоренні сюжетів та інсценізаціях діалогів. Отже, такий вид роботи сприяє подоланню бар'єру спілкування та культурного шоку.

Ми переконалися в тому, що такий фільм доречний на парах у технічному університеті на практичних і самостійних заняттях із німецької мови. Серіал «Extra auf Deutsch» знайомить із соціокультурним середовищем європейської молоді, зорієнтований на розвиток розуміння й тлумачення різних аспектів мовної поведінки, формує навички міжкультурного спілкування, розвиває вміння критично мислити, сприяє подоланню комунікативного шоку та навчає працювати самостійно.

На практичних заняттях із ділової німецької мови за професійним спрямуванням комунікативна спрямованість навчання забезпечувалася використанням ігор (ігрові ситуації, рольові ігри, ділові навчальні ігри) і проектною роботою. Ми виходили з того, що ігрові ситуації інтенсифікують навчальний процес, сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу. Загалом, гра є ефективним методом навчання, оскільки усуває суперечності між абстрактним характером предмету та реальним характером професійної діяльності (Удовенко, 2015).

Отож, у процесі гри можна застосовувати правила ведення дискусії, обговорити складні проблеми, і, таким чином, стимулювати креативність студентів. Так, власний досвід роботи на різних факультетах Луцького національного технічного університету засвідчив, що студенти беруть активну участь у грі «Erklären Sie das Wort!» («Поясніть слово!»), під час якої потрібно, не називаючи слово-термін, пояснити його чи описати, аби іншим студентам стало зрозуміло що це за термін. Наприклад слово: «die Verkehrslast» – тимчасове навантаження, «Druckfestigkeit» – міцність на стиск, «die Rostsicherheit» – антикорозійна стійкість, «die Schnittgeschwindigkeit» – швидкість різання, «die Gießerei» – цех для лиття, «die Berührungsfläche» – площа дотику, «der Mähdrescher» – зернозбиральний комбайн, «die Egge» – борона, «der Wechselstrommotor» – електродвигун змінного струму, «die Legierungen» – сплави, «die Formung» – обробка, «die Werkstoffschicht» – пласт матеріалу («Duden Deutsches Universalwörterbuch», 1996) тощо.

Рольові ігри, порівняно з традиційними формами проведення занять із ділової німецької мови за професійним спрямуванням, мають певні переваги:

- «у рольовій грі досягається вищий рівень спілкування, оскільки та передбачає реалізацію конкретної діяльності (обговорення проекту, участь у конференції, бесіда з колегами);
- рольова гра є видом колективної діяльності, що передбачає активну участь всієї групи та кожного її члена;
- виконання різноманітних завдань має конкретний результат, завдяки чому у студентів виникає відчуття задоволення від виконання спільних дій для його досягнення, бажання розв'язувати нові завдання;
- у рольовій грі формуються навички правильного сприйняття партнера, виробляються стратегії й тактики спілкування та вибору відповідних ситуацій форм та засобів» (Балашова, 2012, с.90).

Ми вважаємо, що ділові навчальні ігри іноземною мовою у процесі підготовки фахівців до професійного спілкування містять різні форми роботи: індивідуальна, у парах, групова тощо. У процесі ділової гри відбувається активізація навичок діалогічного та монологічного мовлення, вони сприяють розширенню культурологічних знань про країну, мова якої вивчається, її традиції тощо.

Ділові ігри проводилися нами за такою технологічною схемою:

- *етап підготовки*, що включає в себе розробку гри (сценарій, план, опис, зміст інструктажу, підготовка матеріального забезпечення гри) та введення до гри (постановка проблеми, умови, правила, розподіл ролей, формування груп, консультації);
- *етап проведення*: групова робота над завданнями (робота з джерелами, тренінг, мозкова атака, робота з ігротехніком) та міжгрупова дискусія (виступ групи, захист результатів, правила дискусії, робота експертів);
- *етап аналізу й узагальнення* (вихід із гри, аналіз, рефлексія, оцінювання та самооцінювання роботи, висновки й узагальнення, рекомендації) («Ігри дорослих», 2005, с. 36).

По завершенню рольової гри викладач разом із студентами проводять групове обговорення правдоподібності, переконливості і доцільності поведінки та відповідно застосованих прийомів спілкування. Проілюструємо висловлювання студентів про рольові ігри:

– «Завдяки рольовим іграм відбувається накопичення комунікативних стратегій, які можна використовувати в актуальній фаховій ситуації» (Оксана М.);

– «Рольові ігри мені подобаються тим, що вони пропонують реальні ситуації і можливість «приміряти на себе» різні професійні ролі. Вважаю важливим і те, що вони розширюють асоціативну базу під час засвоєння мовного матеріалу» (Андрій К.).

Ми підтримуємо думку науковців (Полат, 1998) про те, що одним із способів активізації студентів у процесі навчання іноземним мовам є метод проектів, коли вони самостійно планують, створюють, захищають свій проект, тобто активно долучаються до процесу комунікативної діяльності.

Навчальний проект – це комплекс різноманітних видів роботи (пошукових, дослідницьких, розрахункових, графічних та інших), що виконуються студентами самостійно з метою практичного або теоретичного вирішення значущої проблеми, розв'язання якої, з одного боку припускає використання широкого кола дослідницьких, пошукових методів і засобів навчання, а з іншого – потребу в інтегруванні знань, умінь із різних сфер науки, техніки, творчих галузей, що є суттєвим також у руслі реалізації третьої педагогічної умови – актуалізація міждисциплінарних зв'язків гуманітарних, технічних і спеціальних циклів дисциплін у формуванні загальнокультурної компетентності майбутнього інженера. Навчальний проект є також важливим засобом формування мотивації до вивчення іноземних мов. Найголовнішими факторами, які внутрішньо мотивують мовну діяльність студентів при проектному навчанні, є:

– поєднання ідеї проекту з реальним життям;

– зацікавленість (наявність інтересу) у виконанні проекту всіма його учасниками та провідна роль консультативно-координуючої функції викладача.

Найважливішим є те, що в роботу над проектом залучені всі студенти, незалежно від здібностей і рівня мовної підготовки. Вони застосовують на практиці набуті знання і сформовані мовні навички та вміння, творчо переосмислюючи і примножуючи їх. Зрештою передбачається досягнення комунікативної компетенції, тобто, певного рівня мовних, країнознавчих, соціокультурних знань, комунікативних умінь і мовних навичок, що забезпечують ефективне здійснення іншомовного спілкування (Fried-Booth Diana, 1986). Таким чином, метод проектів дозволяє комплексно реалізувати освітні, соціокультурні, виховні, завдання гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу. Дана методика дає можливість глибше вивчити тему, розвинути творчі здібності студентів, вчить спілкуванню, вмінню користуватися граматичними структурами, зникає страх ведення бесіди іноземною мовою (*Програма і матеріали*, 2015). Як бачимо, цілком очевидною є інтеграція мотиваційного, когнітивно-комунікативного й особистісно-діяльнісного компонентів готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності.

Реалізація *третьої педагогічної умови* – актуалізація міждисциплінарних зв'язків гуманітарних, технічних і спеціальних циклів дисциплін у формуванні загальнокультурної компетентності майбутнього інженера – передбачала загалом забезпечення гуманізації та гуманітаризації технічної освіти шляхом практичного впровадження міждисциплінарного, інтегративного підходу до професійної підготовки студентів вищого технічного навчального закладу.

При цьому ми, солідаризуючись із думкою Чермит та Левченко (2001), у процесі дослідницько-експериментальної роботи мали можливість пересвідчитися, що сьогодні є реальна можливість дати людині опанувати не лише базові професійні знання, а й загальнолюдську культуру, на основі якої можливий розвиток усіх сторін особи, врахування її суб'єктивних потреб й об'єктивних умов.

Позитивний та гармонійний розвиток життєдіяльності людини великою мірою залежить від того, наскільки добре вона засвоїла базову гуманітарну культуру. Важливу роль у контексті гуманітаризації відіграє культурологічний підхід у процесі відбору змісту освіти, а ключовим елементом гуманітаризації змісту освіти є самовизначення особи у світовій культурі.

Міждисциплінарний та інтеграційний зв'язки реалізуються за допомогою координації навчальних програм дисциплін та передбачають неперервність та наступність навчання. Вони мобілізують знання, удосконалюють професійну спрямованість, посилюють практичну підготовку, сприяють уникненню повторення матеріалу, передбачають активізацію самостійної роботи студентів у процесі отримання багатопредметних знань, умінь та навичок, розвивають творчі пошуки студентів у ситуативному розв'язанні задач, що виникають у навчальному процесі (Кустовський, 2005).

Разом з тим, інтеграційні процеси сприяють активізації сприйняття знань з різних напрямів та галузей і їх систематизації. Необхідною умовою у процесі формування системного мислення майбутніх інженерів є інтегровані знання. Таким чином, можна вважати, що інтегрований підхід – це одна із дидактичних умов забезпечення системності змісту освіти, що містить у собі комплексний підхід до планування й організації навчального процесу, викладу навчального матеріалу. На практиці таку роботу можна здійснювати за безпосередньої науково-методичної співпраці різних кафедр. Наприклад, кафедри іноземних мов, кафедри педагогіки, кафедри психології та філософії тощо (Каверіна, 2009).

На основі інтегративного підходу до навчання дисциплін гуманітарного циклу реалізується інтерактивне навчання, що є однією з можливостей вирішення проблеми інтенсифікації навчального процесу і, водночас, розв'язання завдань гуманізації. При цьому значний потенціал у розв'язанні окреслених завдань міститься у вивченні іноземних мов, оскільки використання на заняттях з іноземної мови інтерактивних технологій та методів навчання у

вищих технічних навчальних закладах сприяє розвитку навичок самостійного навчання, спонукає до самопізнання і самореалізації особистості у різних видах творчої діяльності, розвиває критичне мислення.

Ми підтримуємо думку науковців про те, що одним із ефективних методів інтерактивного навчання вважається *кейс-метод* або *метод ситуаційних вправ*. Як зазначає Шадриков (1996), суть методу досить проста: для організації навчання студентам пропонуються описи цілком конкретних ситуацій. Викладач пропонує уявити та осмислити реальну (або спеціально розроблену) ситуацію. Пояснення та опис має одночасно відображати не тільки якусь практичну проблему, а й спонукати до актуалізації певного комплексу знань, які необхідно засвоїти для вирішення даної проблеми. Однак, вирішення цієї проблеми має передбачати пошук кількох альтернативних розв'язків (Шадриков, 1996). Використання кейсів надає можливість оптимально поєднати теорію і практику, що є дуже важливим у процесі підготовки кваліфікованих фахівців.

Основними видами кейсів, які використовувалися нами на формуальному етапі експерименту у процесі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням, запропоновані Шендерук та Перміною:

- *Практичні кейси*, які в методиці викладання іноземної мови пов'язуються з бізнесовими розмовними темами, як то відрядження, вибір місця проведення конференції, бізнес-етика, маркетинг, вільна торгівля тощо.
- *Аналітичні навчальні кейси*, що передбачають аналітичне читання матеріалу (наприклад газетної статті), аналіз лексико-граматичних структур, заучування і тренінг нової лексики та, нарешті, постановку проблеми.
- *Компаративні кейси* – дослідницькі кейси, які використовувалися нами з метою вивчення країнознавчих аспектів і проблем культурних відмінностей країн, мова яких вивчається, і України (Шендерук, & Пермінова, 2008, с. 209–210).

Конструктивним у руслі дослідження є те, що як інтерактивний метод навчання, метод кейс-стаді викликає позитивне враження у студентів, оскільки

вони бачать у ньому можливість проявити ініціативу, відчутти самотійність у засвоєнні теоретичних положень та формуванні практичних навичок. Метод кейс-стаді дає змогу створити атмосферу реальної практики вирішення чітко визначених професійних завдань і передбачає «уживання» студентів у справжню роль фахівців із різних сфер професійної діяльності, зокрема навчає самотійно приймати обґрунтовані рішення, вчитись брати на себе відповідальність за їхнє виконання та результати, що є важливим в умовах реалізації академічної мобільності.

Так, в експериментальних групах, нами активно використовувався *кейс-метод* або *метод ситуаційних вправ* як інтерактивний метод навчання, який у процесі навчання був наближений до реальної практичної діяльності фахівців. Така робота сприяла розвитку винахідливості студентів при вирішенні задач, які перед ними ставились; розвивала вміння діагностувати проблему, проаналізувати її та обґрунтувати шляхи її вирішення іноземною мовою.

У процесі дослідницько-експериментальної роботи ми орієнтувалися на нову парадигму викладання гуманітарних дисциплін, яка, як зазначає Кравець (2013), ґрунтується на трьох основних принципах: плюралізму, репрезентативності, дистанціювання.

Плюралізм виходить із визнання різноманіття та багатогранності світової гуманітарної і суспільно-політичної думки, багатовимірності існуючих точок зору. Плюралізм передбачає відсутність догматизму і претензій будь-якого автора на абсолютність й остаточність досягнутої істини. Принцип *репрезентативності* спрямовує нас на трансляцію в навчальному процесі загально визнаних думок світової громади, які стали класикою у відповідних напрямках гуманітарних досліджень. Репрезентативність передбачає дбайливе ставлення до класичних авторів і першоджерел, до класичного тексту. У зв'язку з цим, на думку Кравець (2013), викладач не може подавати студентам свою власну концепцію чи позицію (на це він має право в наукових публікаціях) з обговорюваного питання, а ознайомлювати студентів із відомими концепціями та ідеями, що висвітлені у

різних наукових джерелах. Зазначено, що така подача інформації є не простим переказом цих концепцій, вона передбачає володіння педагогічною майстерністю, мистецтвом інтерпретації, що вводить студента у складний світ гуманітарної культури. Принцип *дистанціювання* забороняє будь-яку національну, класову або політичну ангажованість лектора як ключової фігури навчального процесу. Такий принцип передбачає подачу матеріалу викладачем на збалансованій, об'єктивній та неупередженій основі (Кравець, 2013, с. 29–36).

Тому слід погодитися з думкою про те, що професор, викладач чи асистент на університетській кафедрі не може брати на себе роль політика, вождя, пророка. Як і будь-який громадянин, викладач може наполягати на своїх позиціях, висловах і переконаннях, має право оприлюднювати свої політичні погляди, але не у межах університету. Викладач – лише посередник між світовою громадською думкою і підростаючим поколінням. І в цьому полягає його найбільша культурно-викладацька роль та висока моральна відповідальність (Малькова, 1991, с. 43–63).

Надзвичайно перспективною, на наш погляд, є впровадження інтегрованих спецкурсів, розширення контексту предметного змісту за рахунок гуманітарних знань. Як зазначає Свиренко (2004), такі спецкурси сприяють поглибленню гуманітарної культури майбутнього фахівця, ознайомленню з широким спектром історико-культурних ідей, наповненню його діяльності особистісним смислом. Так, наприклад, значна роль у реалізації цих завдань може відводитися філологічним кафедрам вищих технічних навчальних закладів, робота яких має бути спрямована на гуманітаризацію вищої освіти.

Вивчення науково-педагогічної, філософської, соціально-психологічної літератури, врахування досвіду роботи в цьому напрямі інших ВНЗ (наприклад, Маріупольського технічного університету), узагальнення результатів експериментально-педагогічної праці дають підстави погодитись із тим, що забезпечення гуманітаризації вищої технічної освіти, актуалізації міждисциплінарних зв'язків гуманітарних, технічних і спеціальних циклів

дисциплін у формуванні загальнокультурної компетентності майбутнього інженера, мають наступні переваги: розширення змістового спектру гуманітарних дисциплін; забезпечення гуманних взаємин у навчальному процесі; розвиток сфери реальної гуманістичної діяльності студентів; психолого-педагогічна підтримка особистості студента; організація навчальної індивідуально-консультативної допомоги; посилення гуманістичної спрямованості викладачів технічного ВНЗ; застосування активних форм діалогового спілкування в усіх видах навчальної і позанавчальної роботи. (Свиренко, 2004).

Наприклад, проект «Людина в сучасному світі», який складався з кількох спецкурсів, виконувався як інтегрований курс нового типу, що поєднує всі предмети природничо-наукового циклу в єдину картину світу, перетворює роздрібнені мозаїчні знання в цілісний феномен, єдину систему, яка дозволить у подальшому спеціалісту усвідомити своє місце у світі, поняття «іншого», виробити принципи власної життєдіяльності.

Суттєвим також є те, що у контексті гуманізації освіти визначальним є конструктивний підхід до формування знань. За такого підходу, як зазначають науковці, навчально-виховна робота організовується на основі принципу «завдання-розв'язок». У таких умовах студент стає суб'єктом освіти. Реалізація такого підходу відбувається у процесі самостійної роботи, яка виконується переважно згідно із ідивідуальними планами та відіграє суттєву роль в аспекті гуманізації освіти. Коструктивний підхід спонукає студентів використовувати отримані знання у самостійній діяльності для вирішення інженерних, технічних, наукових завдань, посилює творчу активність (Шаммазов, & Беленькова, 1998).

Зокрема, автором була розроблена та впроваджена власна методика для самостійної роботи, спрямована на актуалізацію міждисциплінарних зв'язків гуманітарних, технічних і спеціальних циклів дисциплін у формуванні загальнокультурної компетентності майбутнього інженера. Так, у процесі вивчення дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням»

організація самостійної роботи відбувалась так: студенти самостійно обирали на інтернет-ресурсі «Youtube» відео німецькою мовою обсягом до 3-х хвилин із тематики, що відповідає певному напрямку спеціальності та стосується найновіших досліджень та відкриттів у світі. Наприклад: «Retuschiert mit Fotoshop» («Нові можливості фотошопу»), «Aufladen von gelöschten Daten» («Відновлення видалених документів»), «10 Gründe Warum macht das Studium Spaß» (10 причин, чому навчання приносить задоволення»). На заняттях із «Ділової іноземної мови» опрацьовувалися відео наукового спрямування «Bewerbungunterlagen» («Резюме. Письмове звернення до роботодавця») тощо. Використання такого прийому забезпечувало самостійний пошук, оброблення, вивчення інформації для вдосконалення фахових та комунікативних умінь, розвитку загальнокультурної компетентності студентів технічного вишу. Така методика відповідає принципам плюралізму, репрезентативності, дистанціювання.

Таким чином, ми цілком погоджуємося із науковцями про те, що в контексті зростаючої глобалізації і технократизації освіти, економіки, систем управління, в умовах конкуренції і ринкових відносин у всіх сферах діяльності існує об'єктивна необхідність готувати у вищих навчальних закладах діалогового спеціаліста, який отримав суспільне визнання, несе соціальну відповідальність за свою професійну діяльність і має навички громадської поведінки, що, водночас, позитивно впливає на формування когнітивно-комунікативного компонента готовності студентів технічного ВНЗ до академічної мобільності (Свиренко, 2004, с.36).

Для реалізації *четвертої педагогічної умови* – забезпечення особистісно-розвивального освітнього середовища навчання з урахуванням суспільних потреб, особистісних професійних запитів студентів вищого технічного навчального закладу – у ході формувального експерименту передбачалася:

– орієнтація методів, засобів, прийомів і форм організації навчального процесу на розвиток особистості студента, врахування його особистісного досвіду;

- введення інноваційних, активних (інтерактивних) форм навчання;
- створення на заняттях особистісно орієнтованих навчально-педагогічних ситуацій, «ситуацій успіху»;
- актуалізація самостійного характеру творчої діяльності студентів.

У процесі роботи зі студентами в ході формувального експерименту було реалізовано особистісно орієнтовані розвивальні форми навчання, до яких ми відносимо: *особистісно орієнтовані лекції*, а саме: *проблемно-моделюючі лекції*. Методика читання такої лекції відрізняється від традиційної. Суть такої лекції полягає у тому, що викладач на її початку формулює загальну проблему. Згідно з цією проблемою подається та розкривається основний матеріал. На завершальному етапі лекції студенти формулюють власні міні-проблеми за поданою темою, виголошують пропозиції щодо їхнього вирішення. Після короткого обговорення із лектором відбувається планування та моделювання семінарського заняття із певної теми. (Наприклад, курс лекцій «Лінгвокраїнознавство». Так, як приклад для обговорення німецькою мовою можуть бути запропоновані такі проблеми: «Die Entwicklung moderner Verkehrssysteme» («Розвиток сучасних транспортних систем»), «Wie können wir heute die Natur schützen?» («Як ми можемо зберегти природу?»), «Sicherheit im Straßenverkehr – ist das wichtig?» («Безпека вуличного руху – це важливо?»).

Проблемно-моделююча лекція має у своїй структурі три етапи: I-й етап – постановка проблеми; II-й етап – її розгляд; III-й етап – подальше моделювання з точки зору бачення студента. Завданнями проблемно-моделюючої лекції є: стимулювати активізацію пізнавальних можливостей особистості студента, навчити бачити проблему, сформулювати та змоделювати її з точки зору індивідуального досвіду кожного учасника навчального процесу.

Уважаємо за доцільне зупинитися на характеристиці можливостей використання *ресурсів Веб 2.0 як інноваційних технологій*, що забезпечують особистісно-розвивальне середовище навчання студентів вищих технічних навчальних закладів, зокрема на заняттях із курсу «Німецька мова за

професійним спрямуванням» і використовувалися нами в експериментальних групах на формувальному етапі.

Як стверджує Іванченко, Веб 2.0 – це платформа соціальних сервісів і служб, що дозволяє широкому колу користувачів мережі Інтернет не лише одержувати інформацію, а й бути її творцями і співавторами. Серед технологій Веб 2.0, що використовувалися для формування комунікативних умінь і навичок у процесі вивчення німецької мови, виділяємо, зокрема Веб-квест (Іванченко, 2007, с. 121).

Це інноваційна технологія, що навчає студентів самостійно знаходити та аналізувати необхідну інформацію, систематизувати і вирішувати поставлені задачі. Модель web-квесту вперше була представлена викладачем університету Сан-Дієго Берні Доджем у 1995 р. Науковці вважають, що ця технологія використовується сьогодні як найбільш вдалий спосіб використання Інтернету на заняттях.

Зауважимо, Web-Квест – це освітній сайт, присвячений самостійній дослідницькій роботі студентів (зазвичай, у групах) за певною темою з гіперпосиланнями на різні веб-сторінки (Федоров, & Новикова, 2008, с. 108). Тобто, веб-квести є міні-проектами. Вони засновані на пошуку інформації в Інтернеті. Така робота є активним соціальним процесом, коли студенти самостійно опановують технології та стратегії навчання, оскільки повинні конструктивно розподілити ролі та завдання учасників квесту, знайти необхідну інформацію та правильно її оформити у вигляді презентації, кліпу, відеозвернення тощо.

Завдяки конструктивному підходу до навчання студенти не лише добирають й упорядковують інформацію, яку отримали з Інтернету, зокрема у процесі такої діяльності активізується відповідальність за поставлене перед ними завдання. Така технологія передбачає роботу у команді чи невеликих групах (від трьох до п'яти осіб), тому, розвиває конкурентність і лідерські якості, стимулює до застосування набутих знань і навичок в інші сфери діяльності. Окрім цього, автономне навчання є основою усвідомленого,

самостійного, неперервного навчання, яке формує гнучку реакцію на можливі професійні зміни, що є суттєвим у контексті дослідження (Балашова, 2013).

У процесі виконання веб-квестів розвиваються такі вміння: використання інформаційних технологій для вирішення професійних завдань, командна робота, технічне групування результатів пошуку, самомотивація та самоорганізація, уміння знаходити декілька способів вирішення проблемної ситуації, пояснення найбільш раціонального варіанту; формування умінь і навичок проведення презентацій тощо. Веб-квест – це не що інше, як своєрідний сценарій організації проектної діяльності студентів із будь-якої теми.

Виділять такі веб-квести:

- за тривалістю виконання: короткострокові та довгострокові;
- за предметним змістом: монопроекти, міжпредметні веб-квести;
- за типом завдань, що виконуються: переказ, компіляційні загадки, журналістські, конструкторські, творчі, переконуючі, розв’язання спірних проблем, самопізнавальні, аналітичні, оцінні, наукові (Поветун, & Пироженко, 2002).

Найбільш доступним прикладом використання Інтернету як джерела інформації є завдання на переказ, але вони вважаються веб-квестом, якщо: формат і форма доповідей студентів відрізняються від оригіналів матеріалів, матеріал тексту не є простим копіюванням тексту з Інтернету в текстовий редактор; студенти вільні у виборі того, про що розповідають і яким чином організують знайдену інформацію; використовують (відпрацьовуються) навички збирання та оброблення інформації (Федоров, & Новикова, 2008, с. 110).

При виборі веб-квестів ми керувалися тим, що це легкий спосіб включення Інтернету в навчальний процес технічного вишу, зокрема у процес вивчення іноземних мов, який не потребує особливих технічних знань. Квест проводиться здебільшого у групі, хоча він може виконуватися й індивідуально,

і забезпечує досягнення основної мети навчання мови – комунікації та обміну інформацією. Перевагою використання методу Веб-квестів є те, що вони розвивають критичне мислення, зокрема, такі вміння, як: класифікувати, мислити абстрактно, порівнювати, аналізувати помилки і перспективи. Така діяльність спрямовує студентів не лише збирати інформацію, а й трансформувати її, щоб виконати завдання та вирішити означену проблему.

Як зазначає Балашова (2013), веб-квести підвищують мотиваційну цілеспрямованість студентів, вони сприймають поставлене завдання як реальне і корисне, як таке, що може бути застосоване на практиці, удосконалюють мову, що веде до підвищення ефективності навчання. Дієвим методичним інструментарієм, зокрема про вивченні німецької мови, науковець вважає Інтернет-сайти Гете-Інституту, де представлені можливості застосування ресурсів Веб 2.0 у навчальному процесі, які відповідають сучасному етапові розвитку інтерактивних технологій. Наприклад, сайт <http://www.goethe.de/frm/deindex.htm> містить інтерактивні вправи, ігри, відеоматеріали, програмне забезпечення для сучасних пристроїв для комунікації, що уможлиблює вивчення німецької мови в цікавий, сучасний і ефективний спосіб.

На нашу думку, під час використання таких методів роботи на занятті велика відповідальність покладена на викладача. Він організовує творчу діяльність студентів, спрямовує їх на самостійну навчально-пізнавальну та комунікативну діяльність. Окрім того, викладач виступає у ролі консультанта та визначає час роботи.

Щодо активного (інтерактивного) навчання, то така модель особистісно-розвивального освітнього середовища стимулює пізнавальну активність і самостійність студентів. Зазначимо, що суть інтерактивного навчання полягає у такій організації навчальної діяльності студента, коли кожен може відчувати свою неперевершеність, досконалість, успішність. Поняття «інтерактивний» трактується як здатний до діалогу. Отож, інтерактивне навчання – це спеціальна форма комунікації, діалогу викладача та студента, де обидва

виступають рівноправними співрозмовниками, партнерами (Триндюк, & Тишко, 2016).

У процесі дослідницько-експериментальної роботи ми пересвідчилися в тому, що інтерактивне навчання сприяє розвитку вмінь і навичок спілкування студентів, роботи у команді, врахування думок і висловлювань, ставлення інших, а також підвищенню їхньої мотиваційної цілеспрямованості щодо вивчення іноземної мови як знаряддя забезпечення академічної мобільності.

Науковці зазначають, що при використанні інтерактивного навчання потрібно максимально враховувати його переваги як технології співробітництва, а саме: *позитивна взаємозалежність* – група досягає успіху за умови гарного виконання завдань кожним студентом; *індивідуальна відповідальність* – кожен студент, працюючи в групі, виконує своє завдання, відмінне від інших; *однакова участь* – кожному студенту надається однаковий за обсягом час для ведення бесіди або завершення завдання; *одночасна взаємодія* – коли всі студенти залучені до роботи (Колкова, 2007).

Створення на заняттях особистісно орієнтованих навчально-педагогічних ситуацій, «ситуації успіху» розглядається нами як вагомий педагогічний ресурс у досягненні студентами ефективних результатів, їх усвідомлення для подальшої професійної діяльності. Студент, який мотивований на успіх, відчуває підтримку та характеризується наполегливістю на шляху до досягнення своєї мети, активізується, стає сміливішим, упевненішим в собі.

Існує думка (Белкин, 1991), що успіх – це стан радості та задоволення від отриманого результату, якого бажала особистість у процесі своєї діяльності, а саме, коли результат або відповідає її надіям й очікуванням, або перевершив їх. Переживання стану успіху призводить до формування стійкого почуття задоволення, створює нові, сильніші мотиви діяльності. Результатом стану переживання успіху стає зміна особистістю рівня своєї самооцінки, самоповаги. Таким чином, «ситуація успіху» може стати послідовною реакцією, яка змінює

потенційні можливості особистості, механізмом спонукання до майбутнього особистісного та професійного розвитку.

Ми підтримуємо позицію Колкової (2007) про те, що ситуація успіху – є цілеспрямованим, організованим поєднанням умов, за допомогою яких здійснюється можливість для досягнення високих результатів у діяльності особистості, це результат продуманої, підготовленої стратегії й тактики, а сам успіх є результатом цієї ситуації

За нашими спостереженнями, а також підтримуючи думку Маркової (2015), студент боїться робити помилки при вивченні іноземної мови найчастіше з двох причин: небажання отримати незадовільну оцінку або оцінку, нижчу від тієї, на яку він претендує і яка відповідає його рівню самооцінки, та побоювання бути засудженим одногрупниками, втратити свою репутацію, тобто свій статус у колективі (Маркова, & Шматок, 2015). Саме створення ситуації успіху усуває перешкоди на шляху кожного студента до оволодіння іноземною мовою, допомагає подолати сором'язливість та невпевненість у собі, побоювання зробити помилку і викликати насмішки одногрупників.

Суттєвим є те, що ситуація успіху досягається лише тоді, коли сам студент оцінює свій результат як успіх. Із таких позицій під час формувального експерименту (ЕГ, 3 курс, спеціальність «Комп'ютерні системи та мережі») нами було апробовано такі *умови створення ситуації успіху* на занятті з німецької мови за професійним спрямуванням: заняття супроводжувалось атмосферою доброзичливості (прийом «емоційне погладження»); «авансування» за умови успішного виконання поставленого завдання (прийом «персональної винятковості»); завдання, які пропонувались, супроводжувались високою мотивацією; надання прихованої допомоги (натяк, вказівка, побажання); нетривалий експресивний вплив – *педагогічне навіювання*, яке спонукає до дії («До справи! Розпочинаймо!»); *педагогічна підтримка* під час виконання роботи (короткі репліки або мімічні жести); *оцінювання*: оцінку не

визначають загалом, не подають «згори», вона розставляє акценти на деталях виконаної роботи.

Детального аналізу умов створення ситуації успіху заслуговують ті, що були виокремлені Марковою та Шматок (2015).

Перша важлива умова – атмосфера доброзичливості впродовж усього заняття. Складники доброзичливості: привітна усмішка, доброзичливий погляд, заохочувальні жести, вміння слухати іншого, проявити зацікавленість проблемами іншого.

Друга умова – «авансування» студентів на початковій стадії виконання певного завдання. Авансування передбачає заохочення студентів, повідомивши заделегідь про позитивний результат ще до того, як його буде отримано. Ми намагалися висловити тверду впевненість, що студент обов'язково виконає завдання, попри всі труднощі. При цьому ми акцентували увагу на наявних достоїнствах студента, що відповідають поставленому завданню: креативність, критичність мислення, лідерські здібності, вміння зосередити увагу на конкретній проблемі, хороша пам'ять тощо. (*«Я впевнена, що вам вдасться це зробити»*, *«У вас все вийде»*).

Третя умова – стимулювання активності студентів як провідної мотивації пропонуванних дій. Ми намагалися залучати різні види мотивів: *внутрішні* (інтерес до пізнання і до освоєння знань); *соціальні* (обов'язок перед суспільством, батьками, самовизначення, орієнтація на майбутню діяльність); *вузькі особистісні* (прагнення до хороших оцінок, до похвал, мотиви лідерства, престижу).

Четверта умова – оцінювання, коли оцінювалися досягнення студентів у процесі їхньої діяльності, а не тільки кінцевий результат. Ми переконалися в тому, що висока оцінка окремого фрагменту діяльності допомагає студенту повірити в себе та власні сили (*«Мені дуже сподобалось, як ви...»*, *«Сьогодні ви були кращим у...»*). Загалом при створенні ситуації успіху акцентувалася увага на тому, що, реалізуючи цей прийом на занятті, викладач допомагає студенту

стати не об'єктом, а суб'єктом навчальної діяльності (Маркова, & Шматок, 2015).

Для розвитку самостійності нами активно використовувалася вже згадувана проектна методика, оскільки вона спрямована на самостійний характер творчої роботи студентів. У ході проекту ми не намагалися занадто відкрито контролювати діяльність учасників проекту, обмежуючи тим самим їхній «творчий запал», а заохочували їх до самостійності. Найголовніше завдання – не навчання «через силу», а заохочення до пізнання. Тобто, пріоритет надавався творчій розумовій діяльності.

Студентам надавалася можливість самим обирати теми для своїх проектів, але залишаючись у рамках програмного матеріалу за будь-якою темою. Тематика обиралася студентами частково, оскільки було взято до уваги програму спеціальності певної академічної групи та відбувалась її корекція. Важливо зазначити, що головне – сформулювати проблему, яку розглядатимуть студенти. Наприклад, відштовхуючись від назви теми «Mein Haus» («Мій будинок»), «Mein Auto» («Моя автівка»), «Mein Handy» («Мій телефон»), можна перейти до назви проекту «Mein Traumhaus» («Будинок моєї мрії»), «Mein Traumauto» («Авто моєї мрії»), «Mein Traumhandy» («Телефон моєї мрії») тощо. Метою проекту та його результатом було вирішення поставленого завдання.

Для реалізації четвертої педагогічної умови нами було запропоновано також активізувати деякі аспекти роботи профільних кафедр. Передусім, здійснювати активне залучення студентів – майбутніх інженерів до позанавчальної наукової роботи. І при тому не декларативно, а власним прикладом. Так, у 2012 році під керівництвом дисертанта були підготовлені роботи студентів (І. Систалюк, Ю. Ткачук, О. Савченко) для участі у I/II-му турах всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт, зокрема, на такі теми: «Вивчення іноземних мов в Україні та світі», «Проблеми вивчення іноземної мови в ЛНТУ як основної вимоги в процесі академічної мобільності». У 2014 році керувала написанням наукової роботи А. Сковери та Т. Петриченко (спеціальність «Облік та аудит») на тему «Академічна мобільність студентів як

фактор розвитку професійних компетенцій майбутніх фахівців» для участі в II-му турі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт із природничих, технічних і гуманітарних наук у галузі «Педагогічні науки». Шифр роботи: «Міжнародна інтеграція». – Луцьк, 2014.

За нашим переконанням, саме профільна кафедра здатна створити для своїх студентів умови для залучення їх у процес наукової роботи. Система науково-дослідницької роботи студентів, на наш погляд, є сукупністю заходів, спрямованих на розвиток здібностей до наукової і технічної творчості, підприємливості, самостійності й ініціативи, які є необхідними особистісними якостями в рамках академічної мобільності.

Основними формами роботи студентів, які виконуються у позанавчальний час, є: участь у вузівських та всеукраїнських конкурсах, участь у наукових і науково-практичних конференціях; предметні гуртки; проблемні групи; проблемні студентські лабораторії; тощо.

Викладачі профільних кафедр повинні допомогти студентам обрати тему дослідження з урахуванням їхніх освітніх запитів і, звичайно, майбутньої спеціальності. При цьому має бути врахована суперечливість студентського віку, яка виявляється в тому, що, з одного боку, в цьому віці (17-23 роки) спостерігається позитивна динаміка продуктивності працездатності, інтелектуальної, соціально орієнтованої активності, а з іншого боку, цей потенціал недостатньо використовується самим студентом (Зеер, 2003). Це, вочевидь, переконує в необхідності проведення профільними кафедрами цілеспрямованої роботи щодо розвитку у студентів таких особистісних якостей, як: упевненість у собі, активність, соціальна відповідальність, організованість, організаторські здібності тощо як пріоритетні у формуванні готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності.

Отже, у процесі дослідницько-експериментальної роботи теоретично обґрунтовані педагогічні умови готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності – формування мотивації майбутніх інженерів до планування й участі в реалізації академічної

мобільності, позитивного емоційного ставлення до навчальної і професійної діяльності; посилення комунікативної спрямованості процесу оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для ефективної іншомовної комунікації; актуалізація міждисциплінарних зв'язків гуманітарних, технічних і спеціальних циклів дисциплін у формуванні загальнокультурної компетентності майбутнього інженера; забезпечення особистісно-розвивального освітнього середовища навчання з урахуванням суспільних потреб, особистісних професійних запитів студентів вищого технічного навчального закладу – як взаємозалежна єдність розроблених компонентів педагогічного процесу, цілеспрямована взаємодія яких забезпечить ефективність такої підготовки.

2.3. Модель формування готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності

Одним із засобів поліпшення якості процесу формування готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності є розробка його моделі. Сучасний словник іншомовних слів «*модель*» (італ. *modello*, лат. *modulus* – міра, ритм, такт) визначає як схему для пояснення якогось предмету, явища або процесу в природі та суспільстві (Прохоров, 1985, с. 461).

Під моделлю науковці розуміють об'єкт у вигляді креслення, рисунку, схеми, що є аналогом досліджуваному об'єкту та ілюструє у спрощеній чи зменшеній формі його структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між компонентами досліджуваного об'єкта. Подібне визначення міститься у словнику професійної освіти, де визначено модель як зразок, примірник чогонебудь; зменшене відтворення якоїсь споруди, механізму; тип, марка, зразок конструкції; схема для пояснення якогось явища або процесу (Гончаренко та ін., 2000, с. 195).

Модель широко застосовується для визначення або уточнення й раціоналізації способів побудови об'єктів. Моделювання виступає однією з основних категорій теорії пізнання, оскільки на ньому базується будь-який метод наукового дослідження – як теоретичний (за якого використовуються різного роду знакові, абстрактні моделі), так і експериментальний (який використовує предметні моделі) (Солдатенко, 2007, с. 828).

Аналіз наукової літератури з моделювання процесу формування фахівців у процесі їхньої професійної підготовки свідчить про те, що дослідники виокремлюють технократичну та гуманістичну моделі (Зязюн, 2000).

Технократична модель передбачає професійну підготовку фахівців як цілком конструктивний процес із жорстко запланованими й заздалегідь фіксованими результатами, яка орієнтує студентів на засвоєння заданих зразків, на використання чітко визначених еталонів професійної діяльності. Провідними категоріями цієї моделі, на думку Пріми (2010), є «ефективність навчання», «конкретизація навчальних цілей», «критерії засвоєння» (еталонні результати), які забезпечують організаторам навчального процесу зворотний зв'язок у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, формують і підсумовують оцінку, навчальні процедури, наявність інформації й еталонів засвоєння, критеріальний контроль, повне засвоєння тощо.

Натомість *гуманістична* модель орієнтує професійну підготовку фахівців на їхні потенційні можливості, сприяє самоактуалізації, розвитку і саморозвитку творчих пізнавальних можливостей. У цій моделі провідними є такі поняття, як «навчальне дослідження», «особистісний потенціал», «самоактуалізація особистості учня», «постановка і перевірка гіпотез», «навчальний експеримент», «моделювання навчального процесу», «рефлексивне, критичне, творче мислення», «рольова гра», «пошук особистісного змісту» тощо (Зязюн, 2000, с. 53–54).

У контексті гуманістичної моделі О. Лисак зауважує, що модель конкурентоздатного фахівця визначає зміст і процес його підготовки, критерії

якості підготовки й розвитку його особистості як суб'єкта соціально-професійної діяльності (Лисак, 2015, с. 71).

В основі моделі формування академічної мобільності студента, як видається, мають бути представлені мінімум три сфери особистості: потребнісно-мотиваційна; операційно-діяльнісна; сфера самосвідомості. Відсутність першої сфери перетворює майбутню діяльність на хаотичне накопичення окремих дій без чіткої й усвідомленої мети. Без третьої сфери діяльність перетворюється на випадкову нерегульовану сукупність дій, а не сукупність свідомих цілеспрямованих дій – тут втрачається головна мета діяльності та відсутнє уявлення про шляхи й засоби її досягнення.

Суголосною цьому є думка Маркової (1996), яка вважає, що будь-яка розумна діяльність повинна мати всі три складники. Досліджуючи проблему формування професійної мобільності кваліфікованих робітників, Сушенцева (2012) звертає увагу на «поступальний характер цього процесу», акцентує увагу на «впливі зовнішніх (зміна й розвиток моделі компетенцій кваліфікованого робітника певного напрямку підготовки) і внутрішніх чинників (зміна психологічних якостей особистості у процесі освоєння ефективної професійної поведінки)» (с. 187).

Отже, як свідчить аналіз теорії і практики професійної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів, для створення «нової системи» формування їхньої академічної мобільності необхідна відповідна модель. Тому й було розроблено модель формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу, створену з урахуванням характеристик майбутньої професійної діяльності та впливу внутрішніх і зовнішніх чинників на організацію цього процесу (див. Рис. 2.1).

Модель формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу базується на таких педагогічних і методологічних позиціях:

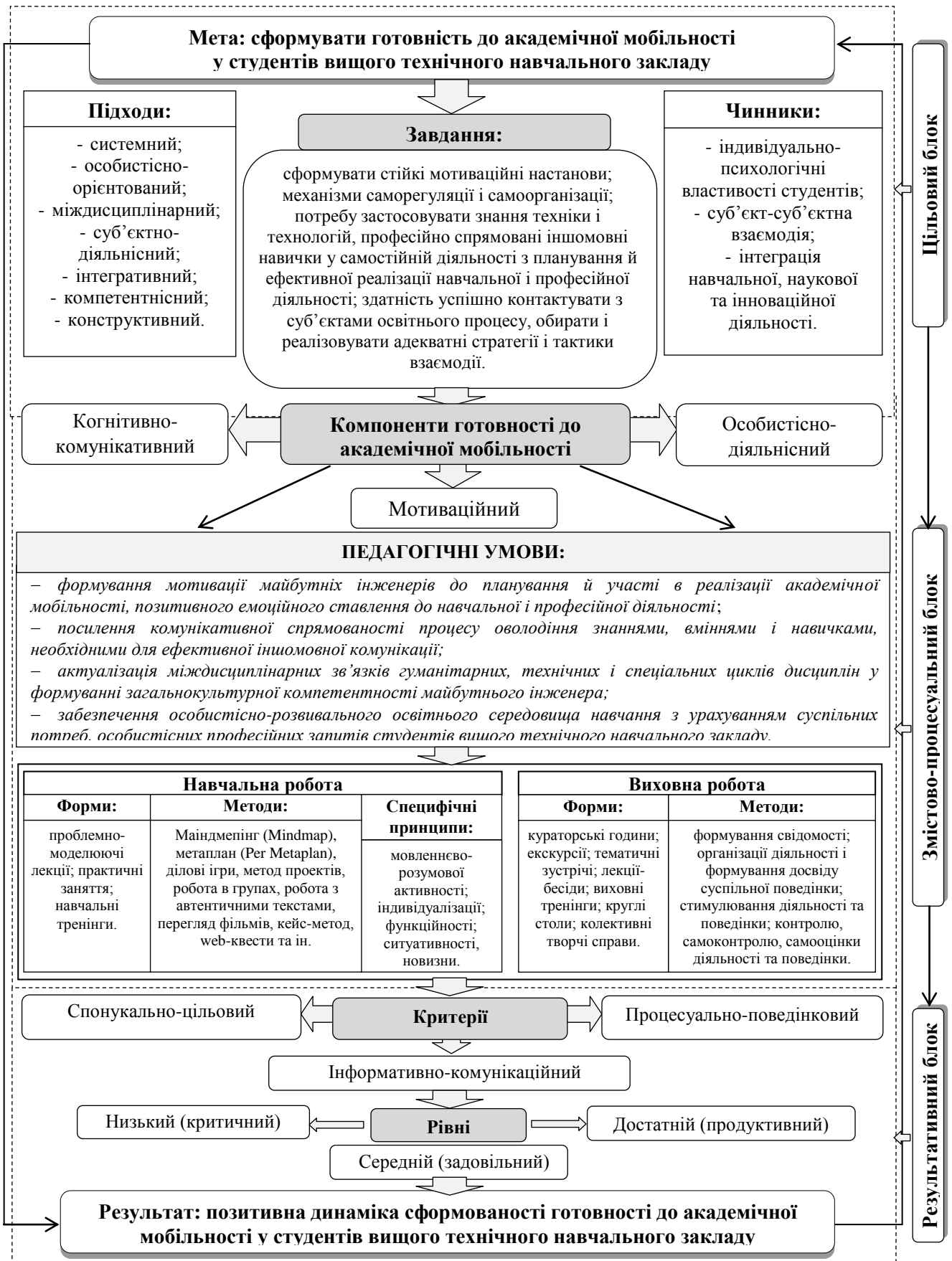


Рис. 2.1. Модель формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу

- моделювання формування готовності до академічної мобільності у студентів варто розглядати у взаємозв'язку особистості та майбутньої діяльності: професійна діяльність не може здійснюватися без сформованості необхідних якостей, саме в діяльності вони оцінюються і розвиваються;
- модель виступає орієнтиром для вирішення питань покращення ефективності професійної підготовки, у нашому випадку – для ефективності процесу формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу;
- модель унаочнює основні позиції досліджуваного процесу, узагальнює результати та дозволяє педагогічно безпосередньо керувати процесом формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу;
- основні принципи моделювання – наочності, визначеності, об'єктивності обумовлюють можливості моделі, а також її функціональність у процесі формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу; обґрунтована на теоретичному рівні модель за своєю педагогічною сутністю є цілісною, функціональною, усі її складники мають чітко встановлене призначення, перебувають у системному взаємозв'язку й динамічній єдності (Міхненко, 2016).

Завданням вищого технічного навчального закладу є сформувати у студентів стійкі мотиваційні настанови; механізми саморегуляції і самоорганізації; потребу застосовувати знання техніки і технологій, професійно спрямовані іншомовні навички у самостійній діяльності з планування й ефективної реалізації навчальної і професійної діяльності; здатність успішно контактувати з суб'єктами освітнього процесу, обирати і реалізовувати адекватні стратегії та тактики взаємодії. Досліджуючи проблему професійного самовизначення, науковці зауважують, що становлення особистості студента передбачає єдність мотиваційно-потребнісної та операційної сфер навчально-професійної і власне майбутньої професійної діяльності (Кудрявцев, & Шегурова, 1983).

Ця вихідна позиція конкретизується у сформульованих ними положеннях:

1. Ідивід, який бере участь у навчально-професійній діяльності, а пізніше у професійній, має не лише чітке уявлення про свої можливості та майбутню професію, а й активно розвиває їх, сам розвивається як особистість, оскільки така діяльність формує його як суб'єкта професійної діяльності, формує відношення до себе як до активного діяча.
2. Професійне становлення особистості забезпечується за допомогою моделювання способів та механізмів діяльності студента, змістом якої є формування мотиву професійного становлення. Комплекс заходів, які спрямовані на усвідомлення суб'єктом соціальної значущості свого фаху, навчальної та майбутньої професійної діяльності, сприятиме становленню особистості як професіонала своєї справи. Отож, потрібно поєднувати змістові (інтерес до професії, потреба в самореалізації) й адаптивні (престиж професії, заробітна платня тощо) мотиви діяльності.
3. Протягом професійної підготовки на різних етапах розвитку стосунків суб'єктів навчально-професійної діяльності процес професійного самовизначення ґрунтується на різних психологічних механізмах. На початку професійного навчання найбільшу роль відіграють механізми «зворотнього зв'язку». Потім зростає роль механізму «емоційного опосередкування» – впливу прийомів і способів викладання на успішність навчання й оптимізацію соціально-психологічного статусу студента в групі (Кудрявцев, & Шегурова, 1983, с. 53).

Загальновідомо, що на результативність будь-якого процесу впливають певні чинники. Так і в моделі формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу нами зазначено, що такими чинниками є: індивідуально-психологічні властивості студентів; суб'єкт-суб'єктна взаємодія; інтеграція навчальної, наукової та інноваційної діяльності.

Досліджуючи проблему підвищення кваліфікації сучасних учителів, Смульсон (2008) під навчальним середовищем розуміє систему навчання, яка породжує постійний (безперервний) потік навчальних впливів і протиставляється так званим «дотиковим» навчальним впливам, які не є перманентними і генеруються подекуди з різними, інколи досить великими часовими й просторовими розривами. Варто прийняти думку науковця, що опосередковані навчальні впливи не сприяють «глибокому зануренню» студента в навчальний процес з певної навчальної дисципліни або обраної спеціальності у порівнянні з середовищем, де забезпечується постійний емоційний та інтелектуальний зв'язок між ним і студентом чи, здебільшого, групою студентів. Прихильники такого підходу посилаються на широко відоме парадоксальне висловлювання Роджерса про те, що не можна нікого нічому навчити, а можна лише створити середовище (Роджерс, 1994).

Основними підходами у формуванні готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу є системний, особистісно орієнтований, міждисциплінарний, суб'єктно-діяльнісний, інтегративний та конструктивний.

Системний підхід не є чимось принципово новим, що виникло останніми роками. Так, Берталанфі свою концепцію загальної теорії систем сформулював у першій половині двадцятого століття. Під системою він розумів сукупність (комплекс) елементів, що вступають у взаємодію (Берталанфі, 1969). «Пізніше це визначення було піддано критиці, тому що не в кожній системі є взаємодія між елементами. Так, А. Холл і Р. Фейджин визначили систему як сукупність елементів, між якими існують не взаємодії, а відносини між об'єктами та їхніми атрибутами (властивостями)» (Садовский, & Юдин, 1969, с. 252). Однак, і це визначення сумнівне, тому що тут будь-яке сполучення елементів назване системою.

Теорії системного підходу в навчанні приділяють велику увагу Лисак (2015), Міхненко (2016), Сушенцева (2012) та ін., вважаючи, що визначальна умова системно-структурного підходу – розгляд об'єктів як системи, яка поєднує

у своїй структурі первинні елементи в єдине ціле, не розчленовуючи їх і визнаючи їхню змінність. Відповідно, й головним принципом цього підходу вони вважають аналіз системи як цілого і водночас як такого, що має внутрішню будову, а також як такого, що є частиною ще більшої системи.

Аналіз і керування системою здійснюються з погляду цільового підходу, при якому всі елементи системи спрямовуються на реалізацію певних завдань і спільної мети діяльності. Через цю особливість науковці називають системний підхід системно-діяльнісним.

Згідно із системно-діяльнісним підходом, аналіз навчальної групи необхідно починати з визначення того, у якому виші, на якому факультеті, на якому курсі вона навчається; далі необхідно охарактеризувати кожного зі студентів, виявивши його зв'язки, взаємодію та взаємовплив, що зрештою є показником психологічного клімату і методів виховної роботи з групою. Створення навчальної програми з дисципліни має розпочинатися зі з'ясування зовнішніх зв'язків цієї дисципліни із системою навчання в освітньому закладі; а система навчання, своєю чергою, пов'язана з професійною компетенцією викладачів, із способом відбору абітурієнтів, із рівнем підготовки студентів, із способом розподілу студентів і системою організаційно-виховних заходів. Якщо вважати головними елементами системи викладачів і студентів як суб'єктів навчання, то від рівня та стану їхнього взаємозв'язку прямо залежить рівень навчання як властивість системи.

Провідні країни світу та деякі східноєвропейські – Австрія, Велика Британія, Канада, Латвія, Литва, Молдова, Німеччина, Нова Зеландія, Румунія, Угорщина, Франція – визнали компетентнісний підхід дієвим способом оновлення навчальних технологій та всього змісту освіти, оскільки компетенція забезпечує особистості орієнтування загалом у суспільстві, в сучасному динамічному ринку праці, у світовому інформаційному просторі, зрештою, у подальшій освіті. Компетентність як передумова успішної самореалізації майбутнього фахівця й передумова розвитку суспільства впливає на головну мету освіти – підготувати

компетентного фахівця, який ухвалює адекватні рішення, адекватно реагує на особистісні та соціальні виклики.

Потрібно наголосити на тому, що компетентнісний підхід не заперечує ролі і значення освоєних знань, умінь і навичок – він акцентує увагу на готовності студента застосовувати ці знання, уміння і навички для розв'язання проблем, що виникають у реальному житті.

Запровадження компетентнісного підходу в навчальному процесі забезпечує розвиток професійно важливих якостей, насамперед моральних, ціннісних, самостійності, уміння вчитися, готовності до академічної мобільності тощо. Порівняльний аналіз запровадження традиційної системи навчання і системи, заснованої на компетентнісному підході, дає змогу стверджувати, що традиційний підхід забезпечує очікуваний результат шляхом набуття конкретних знань, компетентнісний же – шляхом набуття досвіду самотужки розв'язувати проблеми. Причому досвід жодним чином не відкидає набуття знань – він сприяє практичному їхньому закріпленню, виступаючи сенсом процесу освіти.

Нині фахівці все частіше приходять до висновку, що освічена людина – не та, що має широкі знання, тобто не енциклопедист; освічена людина – та, яка готова на основі знань розв'язувати найрізноманітніші проблеми, тобто компетентна. Її формування й забезпечує компетентнісний підхід.

Не менш важливим підходом у процесі формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу варто вважати суб'єктно-діяльнісний, адже саме він, на нашу думку, є одним із вирішальних у формуванні досліджуваної якості. Зміст діяльності полягає у свідомому ставленні людини до навколишнього середовища, у швидкому реагуванні на соціокультурний розвиток.

Основні компоненти діяльності виступають алгоритмами у процесі проектування формування готовності до академічної мобільності студентів під час навчальної діяльності. Такими компонентами прийнято вважати здібності

студента, які є необхідними для ефективної діяльності; мету діяльності, а також засоби та дії для її досягнення; суб'єкт діяльності та його свідомість.

Отже, суб'єктно-діяльнісний підхід передбачає виявлення суб'єктності студента вищого технічного навчального закладу в його професійній компетентності, що проявляється в діяльності.

Одним із напрямів сучасної інженерної освіти є забезпечення підготовки майбутніх фахівців, які володіють міждисциплінарними знаннями й уміннями. Нині завдяки впровадженню нових засобів навчання, зокрема заснованих на використанні інформаційних технологій, на новому рівні може бути використаний потенціал міждисциплінарних технологій навчання з метою покращення ефективності навчання студентів, формування навичок організації навчальної діяльності, на необхідність яких звертають увагу у своїх дослідженнях науковці й педагоги. Адже інженерна освіта повинна на оптимальному рівні мати міждисциплінарний характер. Незаперечним є той факт, що для сучасного суспільства підготовка інженерів із фрагментарними (вузько спеціальними) знаннями вже перестає бути актуальною (Зязюн, 1996).

На думку Єліної, нинішня предметна система навчання відображає традиційний розподіл (диференціацію) наукових галузей, а також наук у межах кожної з цих галузей на природничі, технічні та гуманітарні (Єліна, 2017). Треба погодитись із думкою науковця про те, що такий розподіл призводить до часткової ізолюваності навчальних предметів, до відсутності системного сприйняття об'єкта навчання, не забезпечує формування узагальнених знань і вмінь студентів відповідно до вимог стандартів вищої освіти.

Зазвичай науково-педагогічний склад вищого навчального закладу безпосередньо або опосередковано підтримує монодисциплінарність, при цьому часто створюється враження, що саме та чи та дисципліна є ключовою для конкретної спеціальності.

З метою реалізації міждисциплінарних зв'язків у формуванні готовності студентів до академічної мобільності виникає необхідність визначення педагогічних засад проектування міждисциплінарної технології навчання.

На думку Єліної, успіх у здійсненні міжпредметного навчання залежить насамперед від координації взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу. Звертаємо увагу на те, що під координацією розуміють гармонізацію навчальних програм із суміжних предметів у трактуванні загальних понять і синхронізацію їх вивчення (Єліна, 2017). Проте, як видається, сьогодні у вищій школі недостатньо лише такого узгодження за змістом, методичними прийомами й послідовністю викладання. Мало також актуалізації опорних знань і формування узагальнених умінь під час підготовки майбутніх висококваліфікованих фахівців, особливо в сучасних умовах швидкого зростання обсягів теоретичного матеріалу та скорочення часу аудиторних занять. За таких обставин необхідно не тільки зміцнювати зв'язки різних дисциплін, а й забезпечувати взаємозв'язок та взаємопроникнення певних навчальних предметів, тобто їх інтеграцію з метою формування цілісної узагальненої системи знань й умінь нового рівня, формування предметних, ключових і професійних компетентностей.

Напрями їх пошуку в практиці та навчальній і науковій літературі вже визначені. Так, один із них – це розроблення актуальної на сьогодні проблеми методики інтегрованого навчання, яка знайшла своє відображення, зокрема у формі навчально-виховних заходів, які інтегрують у різні дисципліни. Під час цих занять відбувається не тільки інтеграція знань студентів, діяльності викладачів кількох дисциплін у формуванні цілісних знань, а й поєднання навчальних і виховних завдань, мобілізація особистісних характеристик студентів із метою розкриття цінності засвоєних знань.

Методичне опрацювання змісту навчальних дисциплін полягає в систематизації й узагальненні знань, отриманих під час їхнього вивчення (Сулима, 2014). Відтак існує необхідність переконувати суб'єктів навчальних впливів у тому, що розуміння реального світу досягається внаслідок залучення до його пояснення загальних законів і принципів, покладених в основу різних явищ.

В умовах орієнтування вищої освіти на європейські стандарти сучасна вища школа, на думку Чернілевського (2010), має не давати готові знання, а формувати вміння здобувати їх самостійно і, найсуттєвіше, розвинути бажання робити це впродовж усього життя. Таким чином, процес навчання має носити розвивальний характер, повинен бути спрямований на забезпечення умов, які сприятимуть розвитку особистості.

Під особистісно-орієнтованим навчанням ми розуміємо органічне сполучення викладання й учіння як індивідуально значущої діяльності окремого суб'єкта, у процесі якої реалізується досвід його життєдіяльності. Студент у таких умовах є не лише суб'єктом навчання, а й постійним носієм суб'єктного досвіду. Саме тому співпрацювати зі студентом як із партнером, не спускатися, а підніматися до його рівня – мета особистісно-орієнтованого навчання, у центрі уваги якого – студент як суб'єкт діяльності.

Головний принцип, покладений в основу розробки особистісно-орієнтованого навчання й виховання як системи взаємопов'язаних компонентів, полягає у визнанні індивідуальності студента, створенні конструктивного середовища, в якому реалізується його всебічний розвиток, виявляються його природні задатки, пізнавальна активність та творча обдарованість з урахуванням можливостей і нахилів. При цьому слід звертати увагу на рівень творчості організаторів навчально-виховного процесу, на різноманітність використаних форм та методів, що відповідають особливостям і потребам студентів. Оскільки кожен студент перебуває у постійному діалозі зі своїми одногрупниками, друзями, власним «Я», постає необхідність обирати такі засоби впливу на студента, які будуть актуальними та відповідатимуть віку, рівню підготовки, його психологічним особливостям.

Стратегія поведінки викладача за такої моделі полягає у створенні ситуацій, які сприятимуть максимальному розкриттю можливостей майбутнього інженера й стимулюватимуть його внутрішні сили до креативного власного розвитку та неперервного вдосконалення. Метою особистісно-орієнтованої системи навчання і виховання є створення й апробація психолого-

педагогічних умов для виявлення природних задатків студента, його пізнавальної активності, творчої обдарованості з урахуванням можливостей і схильностей.

Запровадження в практику особистісного підходу, як стверджує Бех (2012), має гуманізувати навчально-виховний процес, наповнити його високими морально-духовними переживаннями, утвердити взаємини справедливості та поваги, максимально розкрити потенційні можливості студента, стимулювати його до особистісно-розвиваючої творчості.

Водночас Ягупов зазначає, що це вимагає кардинальної зміни мети й ціннісних орієнтацій навчального процесу, оновлення змістового компонента і його гуманітаризації, перебудови технології та її гуманізації й демократизації, зміни методики діяльності педагога та розширення в ній технології співробітництва, коригування характеру навчально-пізнавальної діяльності студента як суб'єкта навчального процесу (Ягупов, 2002, с. 215).

На думку науковця, цілі такого навчання – гармонійне формування й усебічний розвиток особистості українського громадянина, повне розкриття його творчих сил, набуття власного «Я», неповторної індивідуальності (Ягупов, 2002, с. 215).

Як видається, просте опанування студентом певної кількості знань, умінь, навичок не створює з нього автоматично суб'єкта життєдіяльності та практичної діяльності. І тут на допомогу студентові має прийти викладач, авторитетно посприявши саморозвитку, самореалізації, самовдосконаленню в навчальній діяльності, навчивши механізмам адаптації, підтримавши його як творчу особистість. Такі вимоги часу потребують коригування змісту освіти, її методів, оскільки чинні зараз не забезпечують повною мірою ні формування та розвитку особистості, ні народження професіонала. Отож, зміст освіти варто розширити такими компонентами, як аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий, особистісний.

Кожен студент своїм суб'єктним досвідом, своєю соціалізацією чинить вплив на навчальний процес – це констатують розробники особистісного

підходу, підкреслюючи важливість діяльності в розвитку особистості. Такий позитивний вплив забезпечується впровадженням у навчання нової педагогічної технології, що базується на розумінні та взаєморозумінні, активному діалозі, самоуправлінні, тобто – на суб'єкт-суб'єктній взаємодії студентів і викладачів у спілкуванні й співпраці.

Усі охарактеризовані вище підходи з урахуванням названих чинників впливають на формування компонентів готовності до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу, а саме: мотиваційний, когнітивно-комунікативний та особистісно-діяльнісний.

Визначені компоненти готовності до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу охарактеризовані у підрозділі 1.3.

Своєю чергою, готовність до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу формується через організацію навчальної та виховної роботи. Форми та методи зазначених видів діяльності, а також особливості специфічних принципів навчання розкрито у підрозділі 2.2.

Оскільки основним інструментом для викладача є методи навчання, то використання таких методів, як маїндмепінг (Mindmap), метаплан (Per Metaplan), ділові ігри, метод проектів, робота у групах, робота з автентичними текстами, перегляд фільмів, кейс-метод, web-квести та ін., сприяє зміні ставлення студентів до процесу навчання взагалі. Беззаперечно, що такі активні методи навчання, з одного боку, підвищують мотивацію професійної діяльності майбутніх інженерів, а з іншого – стають інструментом у формуванні готовності до академічної мобільності.

Ефективності формування готовності до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу сприятиме дотримання визначених та обґрунтованих у підрозділі 2.1. педагогічних умов, а саме:

– формування мотивації майбутніх інженерів до планування й участі в реалізації академічної мобільності, позитивного емоційного ставлення до навчальної і професійної діяльності;

- посилення комунікативної спрямованості процесу оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для ефективної іншомовної комунікації;
- актуалізація міждисциплінарних зв'язків гуманітарних, технічних і спеціальних циклів дисциплін у формуванні загальнокультурної компетентності майбутнього інженера;
- забезпечення особистісно-розвивального освітнього середовища навчання з урахуванням суспільних потреб, особистісних професійних запитів студентів вищого технічного навчального закладу.

Структурним компонентом моделі формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу є критерії сформованості готовності до академічної мобільності студентів (підрозділ 2.4).

Отже, модель – це уявна або реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт (Штофф, 1966, с.19). Для забезпечення високого рівня готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу необхідні моделювання й гармонійне поєднання цільового, змістовно-процесуального та результативного блоків. У зв'язку з цим одним із основних завдань підготовки майбутніх інженерів є спрямованість навчально-виховного процесу на активізацію та мотивування навчальної діяльності студента, на розширення та збагачення його самостійного розвитку, на формування готовності до академічної мобільності.

2.4. Критерії, показники та рівні сформованості готовності до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу

Зауважимо, сформованість досліджуваного феномену як складного інтегративного особистісного утворення та його виявлення на різних рівнях можливе, передусім, за умови визначення критеріїв. Ми виходимо з того, що критерій (із лат. *criterium* «розрізнення») – «підстава для оцінки чогось, мірило»

(Пустовіт, та ін., 2000, с. 200); засіб, інструмент оцінки, а не сама оцінка (Ильичев, Федосеев, Королев, & Панов, 1983); необхідна і достатня умова вияву певного явища чи процесу; істотна, відмітна ознака як підстава для оцінки, визначення або класифікації (Воронин, 2006, с. 45).

Існує думка (Беспалько (1989), Галімов (2004) та ін.), що ознака, яка використовується в якості критерію, може бути виражена якісною чи кількісною характеристикою. Зокрема, Беспалько (1989) під критерієм розуміє об'єктивну кількісну міру деякого явища або кількісне виокремлення його сторін. Галімов стверджує, що «критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, де ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються у конкретних показниках» (Галімов, 2004, с. 93).

Конструктивною в руслі дослідження є також позиція В. Беспалько (1989) щодо обґрунтованості і достатності критеріїв, чіткості визначення й однозначності тлумачення показників, що мають підлягати певній формалізації. Отже, цілком правомірно постає питання щодо визначення параметрів (вимог), за якими здійснюється оцінювання.

Ми солідарні з думкою науковців (Беспалько (1989), Іванова (2010), Новиков (2010) та ін.) про необхідність урахування при розробленні критеріїв, зокрема, таких вимог:

– критерії повинні бути активними, адекватними, валідними; дозволяти оцінювати досліджувану ознаку однозначно, тобто оцінювати саме те, що дослідник хоче оцінити, нейтральними стосовно досліджуваних явищ, а їхня сукупність має охоплювати всі суттєві характеристики досліджуваного явища, процесу (Новиков, & Новиков, 2010, с. 142–143);

– критерії мають відображати динаміку вимірюваної якості у просторі й часі, розкриватися через показники, за інтенсивністю прояву яких можна робити висновки про рівень сформованості певного критерію (Іванова, 2010, с. 153);

- ступінь виявлення критерію виражається в його сутнісних компонентах
- показниках. Найточнішими показниками є ті, що відображають якість, реалізовану в діяльності (Гернопільська, & Дерев'янка, 2010, с. 265).

При характеристиці показників вияву критеріїв, трансформуючи напрацювання науковців (Беспалько (1989), Ситников (1996) та ін.), вважалося за потрібне враховувати, зокрема, такі вимоги, як:

- *адекватність* – відповідність досліджуваному явищу, що охоплює як природу явища, так і динаміку змін;
- *адитивність* (від англ. additivity, нім. addition, additivität, лат. additivus – додано) – застосовується до складових певного явища, коли його повна міра отримується при складанні результатів:

$$\Pi (A) = \Pi (A_1) + \Pi (A_2) + \Pi (A_3) + \dots + \Pi (A_T),$$

де Π – показник, A_1, A_2, A_3, A_T – складові частини цілого явища (за Беспалько);

- *інформативність*;
- *якісна інтерпретація та кількісне вираження* завдяки комплексу адекватних діагностувальних методик.

Отже, критеріальний підхід до діагностування сформованості готовності до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу розкривається через систему емпіричних показників, які фіксують реальний стан чи рівень розвитку об'єкта дослідження відповідно до визначеного критерію, що уможливорює виокремлення рівнів сформованості означеного процесу та його характерних ознак.

Зауважимо, ми розглядаємо готовність студентів технічного вишу до академічної мобільності як складне динамічне утворення, репрезентоване взаємодією суб'єктивної (мотиваційна спрямованість, якості особистості, діяльності і процесів самовдосконалення) і об'єктивної (освітнє середовище ВНЗ, освітні програми) реальності та конкретизоване в мотиваційному, когнітивно-комунікативному та особистісно-діяльнісному компонентах. Відтак, при розробленні критеріальних параметрів максимально враховувалося змістове наповнення окреслених складових.

Варто звернути увагу на те, що сформованість готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу містить у собі не лише вміння проявляти професійні здібності, мати високий рівень володіння фаховими знаннями. Вона передбачає здатність мобілізуватися, активізувати свої сили на інше сприйняття себе у нових навчальних ситуаціях, а відтак, відрізняється від готовності до фахової діяльності інженера, оскільки навіть достатньо підготовлений до вирішення професійних завдань спеціаліст у певних ситуаціях може виявитися не мобільним, не налаштованим на відповідну діяльність.

Ураховуючи сутнісні характеристики академічної мобільності як якості особистості, вимог, що висуваються до випускників вищих технічних навчальних закладів, вважаємо за необхідне виокремити такий комплекс взаємозалежних і взаємопов'язаних критеріїв: *спонукально-цільовий, інформативно-комунікаційний, процесуально-поведінковий*, які віддзеркалюють, відповідно, характерні ознаки сформованості визначених компонентів готовності студентів технічного вищу до академічної мобільності (мотиваційний, когнітивно-комунікативний, особистісно-діяльнісний) як цілісного, інтегративного особистісного новоутворення.

Компонентно-критеріальна характеристика та діагностувальна база (Додаток В) вивчення сформованості готовності студентів технічного навчального закладу до академічної мобільності подана у Таблиці 2.1.

Ми виходили з того, що змістове наповнення мотиваційного компонента готовності студентів технічного вищу до академічної мобільності акумулює сформованість стійкої мотивації особистості щодо означеного процесу, внутрішньої позиції особистості, яка відображає взаємозв'язок особистісних і суспільних значень, характеризується наявністю її прагнення, активності.

Відтак, вважаємо за доцільне уточнити семантику поняття «внутрішня позиція», що, на нашу думку, додасть рельєфності висвітлення критерію та показників вияву мотиваційного компонента сформованості готовності студентів технічного ВНЗ до академічної мобільності.

Таблиця 2.1.

Компонентно-критеріальна характеристика та діагностувальна база вивчення сформованості готовності студентів технічного навчального закладу до академічної мобільності

Компонент	Критерій	Показники вияву	Діагностувальні методики
Мотиваційний	Спонукально-цільовий	Мотиваційна цілеспрямованість; внутрішня активність; мотивація спілкування, мотивованість досягненням (успіхом)	методика (тест) А. Меграбяна в модифікації М. Ш. Магомед-Емінова; мотиваційна цілеспрямованість – мотивація досягнення, прагнення до успіху та уникнення невдач, цільова активність (методика Т.Елерса «Мотивація до успіху»). (Додаток В)
Когнітивно-комунікативний	Інформативно-комунікаційний	Сформованість загальнокультурної компетентності, фахових лінгвокультурологічних знань і умінь, усвідомлення значущості академічної мобільності у професійній діяльності; контактність, комунікабельність організаторські здібності, здатність установлювати партнерські зв'язки, володіння етикою ділового спілкування	тест на виявлення загального рівня комунікабельності (Методика В. Ряховського), комунікативних організаторських здібностей (КОЗ); тест «Чи вмієте Ви слухати?» (Н. Панкратова); діагностика сформованості змістових компонентів міжкультурної компетентності студентів; самооцінка й експертна оцінка сформованості готовності до академічної мобільності
Особистісно-діяльнісний	Процесуально-поведінковий	Активність саморозвитку; здібність до усвідомленого аналізу професійно-комунікативної діяльності; вміння толерантно поводитись, корекції у міжкультурній взаємодії; прагнення змінити власну позицію	Самооцінка й експертна оцінка; методика «Рефлексія на саморозвиток» (тест Л. Бережної); тест «Чи вмієте Ви слухати?» (Н. Панкратова); методика на визначення рівня толерантності у стосунках, уникнення конфліктів у спілкуванні з навколишніми (А. Асингер); «Самостійність щодо вибору дій, пов'язаних із здійсненням академічної мобільності»

Зауважимо, поняття «позиція» (латин. position від pono – розміщую, ставлю) є багатозначним, що трактується як у прямому (положення, постава тіла, поза; розташування, розміщення, місцезнаходження), так і переносному значенні (становище, роль, місце кого-, чого-небудь у суспільному житті, науці, мистецтві і т. ін.; точка зору, ставлення до чого-небудь, що визначає характер поведінки, дії) (Пустовіт, 2000. с. 757). Це поняття, введене свого часу Л. Божович, хоч як це парадоксально, сьогодні є одним із найбільш відомих і найменш розробленим у вітчизняній психології розвитку.

Під внутрішньою позицією вона розуміла систему реально дієвих мотивів людини щодо довкілля чи певної його сфери, усвідомлення себе, а також ставлення до себе у контексті навколишньої дійсності.

У руслі дослідження важливим є розгляд внутрішньої позиції як особистісного новоутворення, не нав'язаного зовнішнім оточенням, а як прийнятий людиною вибір свого місця у житті, опосередкований внутрішніми мотивами. Це індивідуальні цінності і «сенси» особи, її погляди і ставлення до світу, норми, настанови, мотиви. Через аналіз внутрішньої позиції людини «ми отримуємо доступ до її потреб і прагнень, до тієї вибірковості в середовищі, що створює щоразу свого роду унікальну ситуацію» (Сорокин, 1992).

Відзначається, що внутрішньою спонукою особистості до того чи іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), яка пов'язана із задоволенням певної потреби (Аберкромби, Хилл, & Тернер, 2004, с. 146–147), є мотив, а динамічним процесом його формування – мотивація. Серед базових потреб, які свого часу сформулював видатний американський психолог Маслоу, в позитивній теорії мотивації, в контексті дослідження ми виокремлюємо потребу у визнанні. Вона містить у собі не лише прагнення та бажання, яке може бути пов'язане із внутрішнім досягненням (наприклад, підвищення почуття самоповаги, впевненості у собі, свого індивідуального значення), потреба у визнанні має також на меті отримання поваги інших осіб (визнання, статус, престиж).

Ми солідарні з твердженням, що «мотивація досягнення може бути визначена як спроба збільшити чи зберегти максимально високими здібності людини до всіх видів діяльності, до яких може бути застосований критерій успішності і де виконання подібної діяльності може, відповідно, привести чи до успіху, чи до невдачі» (Гиппенрейтер, & Фаликман, 2002, с. 310).

Мотивація досягнення по своїй суті є мотивацією, яка проектується на мету, тому, що вона спрямована на отримання кінцевого результату, що може бути досягнутий завдяки власним здібностям людини. Водночас, як слушно зауважують науковці, «вона підштовхує людину до природного результату завдяки чіткій послідовності серії дій, ...спеціальної форми активності» (цільова активність), що є істотним у контексті досліджуваної проблеми» (Гиппенрейтер, & Фаликман, 2002, с. 312). Додамо, що для мотивації досягнення характерним є постійний перегляд цілей, тому планування є необхідною умовою забезпечення впорядкованої послідовності і функціональної організації «ланцюга дій».

Таким чином, крізь призму вище викладеного цілком правомірно стверджувати, що готовність студентів технічного вишу до академічної мобільності формується за допомогою складної трансформації мотивів (мотивація афіліації (спілкування), мотивованість досягненням (успіхом)) і виявляється в готовності прагнути до мети та досягати її реалізації.

Відтак, *спонукально-цільовий* критерій характеризується такими показниками: мотиваційна цілеспрямованість, цільова активність, мотивація спілкування, мотивованість досягненням (успіхом). Для вияву показників означеного критерію ми послугувалися такими діагностувальними методиками:

– методика (тест) А. Меграбяна в модифікації М. Ш. Магомед-Емінова призначена для діагностики двох узагальнених стійких мотиваторів, що входять до структури мотивації афіліації, – прагнення до прийняття (ПП) і страху;

– мотиваційна цілеспрямованість – мотивація досягнення, прагнення до успіху та уникнення невдач, цільова активність (методика Т. Елерса «Мотивація до успіху») (Ильичев, Федосеев, Королев, & Панов, 1983, с. 379) (Додаток В).

Когнітивно-комунікативний компонент готовності студентів технічного ВНЗ до академічної мобільності акумулює їхню інформативність щодо специфіки фахової діяльності й академічної мобільності як інтегративної особистісно-професійної якості; професійну компетентність; знання і володіння іншомовною, соціокультурною та професійно спрямованою термінологією; здатність адаптуватися й ефективно працювати у різних навчальних і професійних ситуаціях, приймати виважені рішення, нести відповідальність; оволодіння мовою толерантного спілкування, міжкультурною комунікацією.

З урахуванням змістового наповнення окресленого компонента критерій його вияву названо *інформативно-комунікаційним*, а його показниками виокремлено наступні: сформованість образу академічно мобільного фахівця, усвідомлення значущості мобільності у професійній діяльності, контактність, комунікабельність, організаторські здібності, здатність установлювати партнерські зв'язки і взаєморозуміння з колегами та керівництвом, володіння етикою ділового спілкування, які діагностуються за допомогою таких методик:

- тест на виявлення загального рівня комунікабельності (Методика В. Ряховського), комунікативних організаторських здібностей (КОЗ);
- тест «Чи вмієте Ви слухати?» (Н. Панкратова);
- діагностика сформованості змістових компонентів міжкультурної компетентності студентів; самооцінка й експертна оцінка сформованості готовності до академічної мобільності.

Змістове навантаження *особистісно-діяльнісного компонента* готовності студентів технічного вишу до академічної мобільності віддзеркалює сформованість рефлексивних умінь, активність, відкритість до змін, соціальну відповідальність, динамічність адаптації.

За вище викладеною логікою з урахуванням змістового наповнення означеного компонента, цілком правомірно критерій його вияву назвати

процесуально-поведінковим, а діагностувальним інструментарієм вияву його показників слугують такі методики :

- відкритість до змін (тест «Чи самостійні Ви?» (методика Л. Москвіної) (Фетискин, Козлов, & Мануйлов, 2002, с. 96–97); адаптивність особистості (модифікований варіант питальника К. Роджерса «Виявлення адаптивності / неадаптивності особистості»);
- методика «Рефлексія на саморозвиток» (тест Л. Бережної) (Фетискин, Козлов, & Мануйлов, 2002). Дана методика передбачає однозначні відповіді на питання та дають змогу визначити ступінь прагнення до саморозвитку, самооцінку якостей, які сприяють саморозвитку, можливостей самореалізації у професійній діяльності; методика «Самостійність щодо вибору дій, пов'язаних із міжкультурним комунікативним процесом».

На основі врахування ознак прояву показників спонукально-цільового, інформативно-комунікаційного та процесуально-поведінкового критеріїв нами було розроблено описову характеристику рівнів сформованості готовності студентів технічного навчального закладу до академічної мобільності. При визначенні шкали вихідних рівнів, ураховуючи визначення поняття «рівень» (перен.) як «ступеня, що характеризує якість, висоту, величину розвитку чогось // рівень культури» (Івченко, 2006, с. 399), ми надавали перевагу не механічному відображенню сукупності ознак, які характеризують певний критерій, а їхньому сутнісному якісному аналізу. Тобто, під рівнем сформованості готовності студентів технічного навчального закладу до академічної мобільності ми розуміємо ступінь її розвитку, що характеризується кількісно-якісним відображенням, взаємодією основних ознак, які є інтегративними, стійкими і типовими для означеного процесу (Пріма, 2010). Тому вважаємо за доцільне говорити, зокрема, про такі рівні, як: *низький* (критичний), *середній* (задовільний), *достатній* (продуктивний). Критерії і показники оцінки рівня готовності студентів технічного вишу до академічної мобільності представлені в Таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Критерії і показники оцінки рівня готовності студентів технічного ВНЗ до академічної мобільності

Рівні готовності	Показники готовності студентів до академічної мобільності
Достатній (продуктивний)	Внутрішня мотивація, спрямована на спеціальність інженера й участь у програмах академічної мобільності; розуміння сутності і значущості навчальної і професійної діяльності; відкритість новому, готовність до неперервного саморозвитку і самоосвіти, прагнення до успіху; глибокі фахові і мовні (іншомовні) знання; готовність швидко отримати потрібну інформацію; міцні навички культурної комунікації; переконаність у необхідності толерантних нормативів спілкування; здібність до глибокого, усвідомленого аналізу комунікативної діяльності, самоаналізу; здатність швидко адаптуватися й ефективно працювати у різних ситуаціях із різними людьми; комунікабельність, гнучкість мислення; готовність до співробітництва, взаємодії; високий рівень відповідальності за власну навчальну і професійну діяльність; рішучість; здатність до саморозвитку, самореалізації, самостійного здійснення пошуку академічної мобільності і необхідних контактів.
Задовільний (середній)	Зовнішня мотивація, вузько спрямована лише на професію інженера, а не на освоєння новацій у виробництві, участь у програмах академічної мобільності, на розуміння сутності навчальної і професійної діяльності; ситуативний вияв мотивації досягнення, прагнення до саморозвитку, самоосвіти; поверхові фахові і мовні (іншомовні) знання; здатність оперативно отримати потрібну інформацію; фрагментарні навички культурної комунікації; ситуативний вияв навичок комунікативної взаємодії, комунікабельності, спроможності до адаптації і праці у різних ситуаціях із різними людьми, до співробітництва, взаємодії; задовільний рівень відповідальності за власну навчальну і професійну діяльність; рефлексивні оцінки здебільшого необґрунтовані; не самостійність у пошуку академічної мобільності і необхідних контактів.
Низький (критичний)	Невизначеність мотивованості щодо професії інженера, мотивації досягнення, прагнення до саморозвитку, самоосвіти (або не виявляється); володіння мінімальними фаховими і мовними (іншомовними) знаннями; неспроможність оперативно отримати потрібну інформацію; вияв навичок комунікативної взаємодії, комунікабельності, спроможності до адаптації і праці у різних ситуаціях із різними людьми, до співробітництва, взаємодії є критичним; безвідповідальність щодо власної навчальної і професійної діяльності; нехтування нормами культури поведінки у процесі комунікації; норми толерантності вважаються важливими тільки в окремих випадках, епізодично; не спроможні саморозвиватися; не потребують аналізу комунікативної діяльності, самоаналізу, пошуку академічної мобільності і необхідних контактів.

Послідовність окреслених рівнів як якісного стану сформованості компонентів готовності студентів технічного вишу до академічної мобільності, на нашу думку, виявляє необхідність визначення реального стану означеного процесу на діагностувальному етапі педагогічного експерименту.

Висновки до другого розділу

У процесі дослідницько-експериментальної роботи виявлено й науково обґрунтовано педагогічні умови ефективного формування готовності студентів технічного вишу до академічної мобільності: формування мотивації майбутніх інженерів до планування й участі в реалізації академічної мобільності, позитивного емоційного ставлення до навчальної і професійної діяльності; посилення комунікативної спрямованості процесу оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для ефективної іншомовної комунікації; актуалізація міждисциплінарних зв'язків гуманітарних, технічних і спеціальних циклів дисциплін у формуванні загальнокультурної компетентності майбутнього інженера; забезпечення особистісно-розвивального освітнього середовища навчання з урахуванням суспільних потреб, особистісних професійних запитів студентів вищого технічного навчального закладу.

Виходячи з положення про те, що виховати інженера-інтелігента у сучасних умовах розвитку вищої технічної школи можна лише за умови забезпечення особливого культурного середовища навчання і виховання, що пов'язано з духовно-моральним, культурно-естетичним насиченням змісту всього педагогічного процесу, розроблена методика формування готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності. Вона передбачає використання у процесі вивчення іноземних мов (зокрема, німецької мови), проблемно-моделюючих лекцій та навчальних тренінгів; інтерактивних методів навчання під час практичних занять маіндмепінг, метаплан, ділові ігри, метод проектів, робота у групах, робота з автентичними

текстами, перегляд фільмів, кейс-метод, web-квест та ін. з урахуванням специфічних принципів мовленнєво-розумової активності; індивідуалізації; функційності; ситуативності, новизни. Комунікативна методика навчання німецької мови сприяє оволодінню студентами культурно-мовленнєвими нормами німецької мови; формуванню вміння грамотно і правильно обирати мовні засоби залежно від завдань професійного спілкування; усвідомленню стильових особливостей усної і писемної професійно орієнтованої комунікації; оволодінню поведінковими вміннями в різних ситуаціях професійного спілкування.

Готовність студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності формується й у позааудиторний час. Цьому сприяє застосування у виховній роботі з майбутніми інженерами форм виховання (кураторські години; екскурсії; тематичні зустрічі; лекції-бесіди; виховні тренінги; круглі столи; колективні творчі справи) та методів виховання (формування свідомості; організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки; стимулювання діяльності та поведінки; контролю, самоконтролю, самооцінки діяльності та поведінки).

Модель формування готовності у студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності складається з цільового, змістовно-процесуального та результативного блоків, які взаємопов'язані між собою. У моделі відображено чинники, що впливають на реалізацію завдань, які стоять перед вищим технічним навчальним закладом із формування готовності у студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності. Значний потенціал у розв'язанні окреслених завдань міститься у вивченні іноземних мов, оскільки використання на заняттях іноземної мови інтерактивних технологій та методів навчання у вищих технічних навчальних закладах сприяє розвитку навичок самостійного навчання, спонукає до самопізнання і самореалізації особистості у різних видах творчої діяльності, розвиває критичне мислення.

Реалізація поставлених завдань забезпечується завдяки застосуванню комплексу наукових підходів: системного; особистісно-орієнтованого; міждисциплінарного; суб'єктно-діяльнісного; інтегративного; компетентнісного; конструктивного. Міждисциплінарний та інтегративний підходи до формування готовності у студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності полягають у координації навчальних програм із гуманітарних та фахових дисциплін, передбачають наступність і неперервність навчання, виключають дублювання матеріалу, знижують ймовірність розрізненості знань, умінь і навичок студентів в умовах багатопредметності, сприяють одночасній активізації сприйняття знань студентів у різних галузях і їхній систематизації, підвищують рівень мобільності знань, посилюють професійну спрямованість навчання, удосконалюють практичну підготовку, стимулюють та розвивають студентську увагу, пам'ять, мотивацію навчання, формують системне мислення майбутніх інженерів, підвищують рівень самостійності у здобутті студентами нових знань, умінь і навичок, активізують творчу діяльність студента для пошуку нових можливостей використання набутих знань.

Структура готовності у студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності охоплює когнітивно-комунікативний, мотиваційний та особистісно-діяльнісний компоненти, формування яких здійснюється безпосередньо через зміст навчання і виховання з урахуванням специфічних принципів і за допомогою методів, форм організації навчання та виховання. З метою педагогічної діагностики сформованості компонентів готовності у студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності було обґрунтовано відповідні критерії та визначено їхні показники: *спонукально-цільовий* (показники: мотиваційна цілеспрямованість; внутрішня активність; мотивація спілкування, мотивованість досягненням (успіхом)); *інформативно-комунікаційний* (показники: сформованість загальнокультурної компетентності, фахових лінгвокультуро-логічних знань і умінь, усвідомлення значущості академічної мобільності у професійній діяльності; контактність,

комунікабельність організаторські здібності, здатність установлювати партнерські зв'язки, володіння етикою ділового спілкування); процесуально-поведінковий (показники: активність саморозвитку; здібність до усвідомленого аналізу професійно-комунікативної діяльності; вміння толерантно поводитись, корекції у міжкультурній взаємодії; прагнення змінити власну позицію). Критеріальні ознаки сформованості готовності до академічної мобільності студентів вищого технічного навчального закладу дозволили визначити й виявити достатній, середній та низький рівні її сформованості.

Результати дослідження, відображені у розділі, викладено в публікаціях автора (Триндюк, Мартинюк, & Стернічук, 2013; Триндюк, 2016b;).

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

У третьому розділі здійснено діагностику та опис дослідно-експериментальної роботи на констатувальному й формувальному етапах педагогічного експерименту за допомогою комплексу критеріїв, взаємозалежних і взаємопов'язаних із компонентною структурою академічної мобільності. Статистичний аналіз набутого матеріалу підтвердив ефективність проведеної роботи. Доведено, що ефект позитивної динаміки рівнів сформованості готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності зумовлений упровадженням обґрунтованих та апробованих педагогічних умов й експериментальної методики.

3.1. Організація та методика проведення констатувального етапу експерименту

Логіка дослідження вимагає визначення реального стану сформованості готовності студентів вищих технічних навчальних закладів – майбутніх інженерів – до академічної мобільності. Констатувальний етап педагогічного експерименту передбачав вирішення таких взаємопов'язаних завдань:

- 1) встановити характер ставлення студентів вищих технічних навчальних закладів до необхідності формування готовності до академічної мобільності;
- 2) з'ясувати їхню обізнаність щодо сутнісної характеристики досліджуваного феномена, наявність мотивації стосовно його реалізації; реальний стан

сформованості фахових лінгвокультурологічних знань і умінь, способів застосування і розвитку міжкультурної комунікації майбутніх інженерів;

3) визначити вихідний рівень сформованості готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності.

Для досягнення означених завдань було проведено анкетування студентів II- IV курсів Луцького національного технічного університету, Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя, Національного університету водного господарства та природокористування, Національного університету «Львівська політехніка» як базових ВНЗ. Загальна кількість студентів, які брали участь в експерименті на діагностувальному етапі педагогічного експерименту, склала 903 студенти. Отримані результати дали змогу сформулювати попередні узагальнення.

Аналіз результатів анкетування студентів вищих технічних навчальних закладів на виявлення характеру ставлення студентів до потреби формування готовності до академічної мобільності (Додаток В) засвідчує, що студенти недостатньо поінформовані щодо суті понять «академічна мобільність» та «готовність до академічної мобільності», оскільки 23,4 % студентів відповіли, що це «переміщення студентів або викладачів одного ВНЗ до іншого», «обмін інформацією», «освітні програми обміну»; 20,8 % – ототожнюють поняття «академічна мобільність», «переміщення, взаємодії», «готовність до академічної мобільності», а 48,9 % учасників анкетування взагалі не змогли відповісти на це запитання.

Додамо також, що визначення студентів, як-от: «переміщення студентів, викладачів на певний академічний період для освоєння освітньої програми», «здатність вступати в комунікативні відносини», «знання іноземних мов», «відсутність психологічного та мовного бар'єру», «компетентність, комунікабельність», що становить 6,9 %, демонструють їхню обізнаність із окремими ознаками сутнісної характеристики досліджуваних феноменів і загалом засвідчують відсутність у майбутніх інженерів цілісного уявлення про необхідність готовності до академічної мобільності.

Узагальнені дані щодо характеру обізнаності студентів із поняттями «академічна мобільність», «готовність до академічної мобільності» відображено на Рис. 3.1.



Рис. 3.1. Характер обізнаності студентів із поняттями «академічна мобільність», «готовність до академічної мобільності»

Ранжування оцінки ролі знання іноземної мови в реалізації академічної мобільності підтверджує здебільшого позитивна тенденція суджень студентів, оскільки 51,7 % студентів визначили її як «важливу», 40,6 % – як «суттєву, але не завжди» і 8,7 % – як «не суттєву». Результати опитування відображені на Рис. 3.2.

Серед чинників, які найбільше сприяють підвищенню ролі вивчення іноземних мов як засобу реалізації академічної мобільності і, зокрема, міжнародної, студенти здебільшого обрали: «значне розширення співпраці України із зарубіжними країнами» – 43,5 %; «зростання кількості безпосередніх контактів» – 32,4 %.

Такі ж чинники, як «робота у спільних підприємствах, вітчизняних і зарубіжних компаніях», «ширше залучення наукової думки інших країн» мають дещо нижчі показники, відповідно, 12,4 % і 11,7 %. Серед власних варіантів

відповіді відзначаємо такі як: «міжнародна інтеграція» – 1,5 %, «реалізація програм обміну» – 1,3 %.

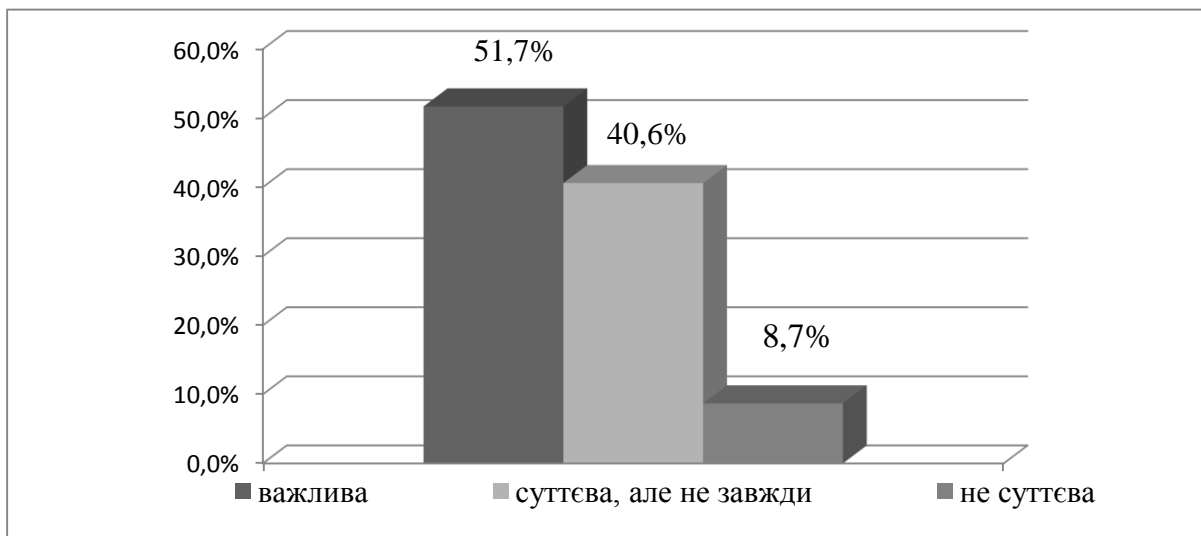


Рис. 3.2. Оцінка ролі знання іноземної мови в реалізації академічної мобільності (за самооцінними судженнями студентів)

Наступне запитання анкети було пов'язане з обґрунтуванням значущості академічної мобільності у майбутній професійній діяльності, відповіді на яке дозволили констатувати, що 43,9 % студентів оцінили значення академічної мобільності у майбутній фаховій діяльності як «дуже значуще», 53,3 % – як «значуще» і лише 2,8 % – як «не значуще».

Отримані результати спонукали нас з'ясувати ставлення майбутніх інженерів щодо доцільності формування вже в університеті готовності до академічної мобільності та їхнього бажання оволодіти її навичками у процесі навчання.

Так, відповіді на запитання анкети засвідчують, що 84,5 % студентів обрали варіант «так», демонструючи тим самим, що вони вважають за потрібне сформувати готовність до академічної мобільності і хочуть оволодіти її навичками, навчаючись в університеті. 5,2 % і 2,6 % опитаних, відповідно, показали негативне ставлення (варіант «ні»); 10,3 % – «не змогли відповісти» і 12,9 % – «не визначилися з відповіддю».

Дані щодо запитання «Як Ви оцінюєте свою готовність до академічної мобільності?» ми отримали через підрахунок кількості виборів за кожним із

варіантів відповідей та визначення їхнього відсоткового співвідношення, що представлено у Таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Оцінка готовності студентів до академічної мобільності

Варіанти суджень	Кількість студентів	
	Базові ВНЗ	
	Кількість осіб	%
Цілком готовий	224	24,8
Більше готовий, ніж не готовий	453	50,2
Не готовий	157	17,3
Не визначився з відповіддю	69	8,7
Загальна кількість респондентів	903	100

Під час визначення причин, що утруднюють готовність до академічної мобільності серед запропонованих варіантів відповідей (недостатня кількість знань; психологічні бар'єри при взаємодії з іноземцями; негативна настанова щодо спілкування; відсутність мотивації; неспроможність до саморозвитку, самоосвіти; свій варіант відповіді) респонденти обирали, на їхню думку, найважливіші.

За результатами вибору рангові позиції були розподілені таким чином: недостатня кількість знань – 43,8 %; психологічні бар'єри при взаємодії з іноземцями – 29,6 %; відсутність мотивації – 14,6 %; негативна настанова щодо спілкування – 8,3 %; неспроможність до саморозвитку, самоосвіти – 3,7 %. Результати опитування представлені на Рис. 3.3.

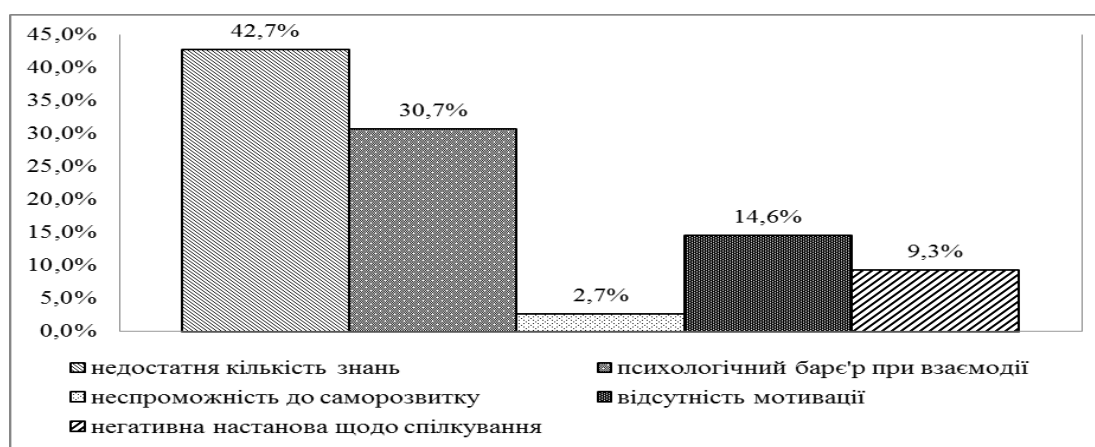


Рис. 3.3. Розподіл причин, що утруднюють готовність студентів до академічної мобільності

Щодо виявлення чинників, які, на думку студентів, покращують процес готовності до академічної мобільності, запропоновані варіанти були ранжовані так: компетентність, психологічна готовність до спілкування з представниками іншої культури – 23,6%; високий рівень комунікативної культури – 24,8%; адекватний рівень володіння мовою – 29,7%; мотивація досягнення (успіху), спілкування – 21,9%. Результати опитування представлені на Рис. 3.4.



Рис. 3.4. Чинники, що покращують процес готовності до академічної мобільності

Зацікавленість респондентів окресленою проблемою та усвідомленість її важливості сприяли формулюванню пропозицій опитуваних, які стосуються впровадження нововведень у навчально-виховний процес університету задля більш результативного формування у студентів готовності до академічної мобільності.

Виявилось, що значна частина всіх опитаних (40,1 %) не дали відповіді на поставлене запитання або їхні пропозиції не відповідали його суті («полегшити поїздку за кордон», «програми культурного обміну» тощо).

Найбільш вагомими пропозиціями, що були висловлені студентами різних навчальних закладів, подаємо у відсотковому співвідношенні: «уведення факультативу (спецкурсу) «Етика міжкультурного спілкування», «Ділова

іноземна мова» (19,6 %); «взаємодія, «живе» спілкування на заняттях із іноземної мови, практиці з іноземними громадянами» (2,9 %); «посилення практичної підготовки в ситуаціях професійного спілкування та перекладу» (5,4 %); «проведення міжнародних, онлайн-конференцій, що дозволить студентам подолати психологічний бар'єр, покращить їхні лінгвокультурологічні знання й навички через безпосереднє спілкування» (10,5 %), «використання інноваційних технологій навчання студентів» (13,6 %), «практикування проведення днів іноземних мов», «посилення мотивації досягнення (успіхів) студентів» (7,9 %).

Отже, аналіз результатів анкетування дає змогу здійснити деякі попередні узагальнення:

- по-перше, природний дослідницький інтерес становили судження респондентів щодо сутнісної характеристики понять «академічна мобільність» та «готовність до академічної мобільності»;
- по-друге, зміст досліджуваного феномену не надто зрозумілий студентам, тому у них виникали сумніви щодо доцільності і бажання оволодіти навичками готовності до академічної мобільності, навчаючись у вищому технічному навчальному закладі;
- по-третє, серед чинників, на думку респондентів, найбільше покращують процес готовності до академічної мобільності адекватний рівень володіння мовою, високий рівень комунікативної культури, мотивація досягнення, спілкування, компетентність, психологічна готовність до спілкування з представниками іншої культури;
- по-четверте, цілком очевидною видається тенденція активізації пошуку студентами шляхів удосконалення освітнього середовища ВНЗ задля більш результативного формування готовності до академічної мобільності у майбутнього інженера.

Самооцінні судження студентів у контексті з'ясування реального стану сформованості їхньої готовності до академічної мобільності суттєво доповнив апробований нами в базових вищих навчальних закладах метод експертної

оцінки, під яким у соціології і педагогіці розуміється комплекс логічних і математичних дій, спрямованих на отримання від фахівців інформації, її аналізу й узагальнення, що мають своєю метою підготовку та вибір оптимальних рішень (Ребер, 2013).

Суть означеного методу полягає у проведенні експертами аналізу окресленої проблеми шляхом «групування» оцінювальних суджень у кількісному й якісному вимірі та формальної обробки результатів індивідуальних думок (Б. Гершунський, В. Полонський).

Під час експерименту студентам і експертам (15 викладачів-практиків технічних вищих навчальних закладів) був запропонований бланк, у якому вони фіксували свої оцінки рівня сформованості готовності до академічної мобільності за п'ятибальною шкалою (Додаток Д).

П'ять незалежних експертів виставляли оцінки, які потім «усереднювалися» (при цьому обов'язково бралася до уваги наявність різного суб'єктивного досвіду студентів). Показник рівня сформованості знань, умінь і навичок готовності до академічної мобільності визначався за формулою:

$$ГAM_{\text{п}} = ГAM^1 + ГAM^2 + ГAM^3 + ГAM_{\text{п}},$$

де $ГAM^1 + ГAM^2 + ГAM^3$ – показники експертних оцінок, виставлених окремими експертами, а $п$ – кількість експертів.

Зазначимо, що змістова сутність *спонукально-цільового критерію* акумульована у таких вимірах означеної методики: «Готовність прагнути до мети та досягати її реалізації» й «Сформованість образу академічно мобільного фахівця»; *інформативно-комунікаційного* – «Сформованість фахових лінгвокультурологічних знань і умінь»; *процесуально-поведінкового* – «Самостійність щодо вибору дій, пов'язаних із здійсненням академічної мобільності».

За результатами оцінювання виставлялася середня оцінка за кожним із критеріїв. Експертам були запропоновані рівневі характеристики критеріїв та їхніх показників (див. Табл. 3.2).

Виокремлені показники: усвідомлення потреби мотиваційної цілеспрямованості, цільової активності; інтерес до академічної мобільності; мотивація спілкування, мотивованість досягненням (успіхом).

Таблиця 3.2.

**Рівневі характеристики спонукально-цільового критерію за виміром
«Готовність прагнути до мети та досягати її реалізації»**

Рівень	Характеристика
Низький (критичний) – 1–10 балів	Потреба мотиваційної цілеспрямованості, цільової активності не усвідомлюється, інтерес до академічної мобільності не виявляється, мотивація спілкування низька мотивованість досягненням не виражена.
Задовільний (середній) – 11–18 балів	Потреба мотиваційної цілеспрямованості, цільової активності усвідомлюється недостатньо, інтерес до академічної мобільності виявляється частково, мотивація спілкування, мотивованість досягненням нечітко виражена.
Достатній (продуктивний) – 19–20 балів	Чітке усвідомлення потреби мотиваційної цілеспрямованості, цільової активності, спостерігається високий інтерес до академічної мобільності, яскраво виражена мотивація спілкування, мотивованість досягненням.

За аналогічною методикою виокремлено характеристики виміру «Сформованість образу академічно мобільного фахівця» – за такими показниками: визнання значущості академічної мобільності, здатність швидко адаптуватися й ефективно працювати у різних ситуаціях із різними людьми; внутрішня мотивація, спрямована на спеціальність інженера й участь у програмах академічної мобільності (див. Табл. 3.3).

Таблиця 3.3.

**Рівневі характеристики спонукально-цільового критерію за виміром
«Сформованість образу академічно мобільного фахівця»**

Рівень	Характеристика
Низький (критичний) – 1–10 балів	Значущість академічної мобільності не усвідомлюється; здатність швидко адаптуватися й ефективно працювати у різних ситуаціях із різними людьми не виявляється; внутрішня мотивація, спрямована на спеціальність інженера й участь у програмах академічної мобільності, відсутня.
Задовільний (середній) – 11–18 балів	Значущість академічної мобільності усвідомлюється фрагментарно; здатність швидко адаптуватися й ефективно працювати у різних ситуаціях із різними людьми виявляється частково; внутрішня мотивація, спрямована на спеціальність інженера й участь у програмах академічної мобільності, виявляється рідко.

Закінчення *Таблиці 3.3.*

Достатній (продуктивний) – 19–20 балів	Значущість академічної мобільності, здатність швидко адаптуватися й ефективно працювати у різних ситуаціях із різними людьми глибоко усвідомлюється; яскраво виражена здатність швидко адаптуватися й ефективно працювати у різних ситуаціях із різними людьми; внутрішня мотивація, спрямована на спеціальність інженера й участь у програмах академічної мобільності висока, обґрунтована.
--	--

Показниками сформованості *інформативно-комунікаційного критерію* за виміром «Сформованість фахових лінгвокультурологічних знань і умінь» визначені: знання поведінкових стереотипів у різних ситуаціях; професійна компетентність (ерудиція і поінформованість); усвідомленість міжкультурних комунікативних дій (див. Табл. 3.4).

Таблиця 3.4.

Рівневі характеристики інформативно-комунікаційного критерію за виміром «Сформованість фахових лінгвокультурологічних знань і умінь»

Рівень	Характеристика
Низький (критичний) – 1–10 балів	Знання поведінкових стереотипів відсутні; професійна компетентність (ерудиція і поінформованість) низька; міжкультурні комунікативні дії не усвідомлюються.
Задовільний (середній) – 11–18 балів	Знання поведінкових стереотипів є фрагментарними; професійна компетентність (ерудиція і поінформованість) епізодична; міжкультурні комунікативні дії в цілому усвідомлюються, але вони не обґрунтовані й не аргументовані.
Достатній (продуктивний) – 19–20 балів	Знання поведінкових стереотипів добре сформовані; професійна компетентність (ерудиція і поінформованість) достатньо висока; міжкультурні комунікативні дії завжди носять усвідомлений характер, обґрунтовані й аргументовані.

Виявлення рівня сформованості умінь і навиків самостійного вибору дій, пов'язаних зі здійсненням академічної мобільності, оцінювалося за такими показниками: вміння самостійно здійснювати пошук академічної мобільності і необхідних контактів; результативність комунікативних дій щодо співробітництва, взаємодії; відповідальність за власну навчальну і професійну діяльність (див. Табл. 3.5).

Таблиця 3.5.

**Рівневі характеристики процесуально-поведінкового критерію за виміром
«Самостійність щодо вибору дій, пов'язаних із здійсненням академічної
мобільності»**

Рівень	Характеристика
Низький (критичний) – 1–10 балів	Дії, пов'язані з пошуком академічної мобільності і необхідних контактів не самостійні, безрезультатні комунікативні дії щодо співробітництва, взаємодії; відсутність відповідальності за власну навчальну і професійну діяльність.
Задовільний (середній) – 11–18 балів	Дії, пов'язані з пошуком академічної мобільності і необхідних контактів не завжди самостійні і не завжди досягають мети; міжкультурний процес не завжди різноманітний; відповідальність за власну навчальну і професійну діяльність виявляється фрагментарно.
Достатній (продуктивний) – 19– 20 балів	Дії, пов'язані з пошуком академічної мобільності і необхідних контактів, завжди самостійні і результативні; продуктивні комунікативні дії щодо співробітництва, взаємодії; відповідальність за власну навчальну і професійну діяльність усвідомлена, обгрунтована.

Завершальною стадією констатувального етапу експерименту було визначення вихідних рівнів сформованості готовності майбутніх інженерів до академічної мобільності (констатувальний зріз).

Для цього було розроблено експериментальну методику її визначення на підставі експертної оцінки сформованості компонентів досліджуваного явища (згідно зі структурно-компонентною та рівневою характеристиками, з використанням діагностувальних методик. У загальному вигляді критеріальні вияви сформованості готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності відображено в Табл. 3.6.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту (всього взяло участь – 368 студентів Луцького національного технічного університету, Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя, Національного університету водного господарства та природокористування, Національного університет «Львівська політехніка» як базових ВНЗ. Було здійснено рівноцінний за характеристиками поділ на контрольну групу (КГ) — 184 особи, та експериментальну групу (ЕГ) — 184 особи.

Таблиця 3.6.

Критеріальні вияви сформованості готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності

Критерії	Показники вияву	Шкала вимірів рівнів
Спонукально-цільовий	<i>Виявлення:</i> мотиваційна цілеспрямованість; внутрішня активність; мотивація спілкування, мотивованість досягненням (успіхом)	Достатній (продуктивний) – 19–20 балів Задовільний (середній) – 11–18 балів Низький (критичний) – 1–10 балів
Інформативно-комунікаційний	<i>Виявлення:</i> сформованість фахових лінгвокультурологічних знань і умінь, способів застосування і розвитку міжкультурної комунікації, усвідомлення значущості академічної мобільності у професійній діяльності, контактність, комунікабельність, організаторські здібності, здатність установлювати партнерські зв'язки і взаєморозуміння з колегами і керівництвом, володіння етикою ділового спілкування	Достатній (продуктивний) – 19–20 балів Задовільний (середній) – 11–18 балів Низький (критичний) – 1–10 балів
Процесуально-поведінковий	<i>Виявлення:</i> активність саморозвитку; здібність до усвідомленого аналізу професійно-комунікативної діяльності; вміння толерантно поводитись, корекції у міжкультурній взаємодії; прагнення змінити власну позицію	Достатній (продуктивний) – 19–20 балів Задовільний (середній) – 11–18 балів Низький (критичний) – 1–10 балів

За визначеними критеріями і показниками було проведено діагностику рівня сформованості готовності студентів контрольної та експериментальної груп до академічної мобільності. Результати діагностики подано в Таблиці 3.7.

Таблиця 3.7.

Рівні сформованості готовності студентів до академічної мобільності

Критерії оцінювання рівнів сформованості готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності	Групи	Рівні					
		Низький		Задовільний		Достатній	
		К-сть осіб	%	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
Спонукально-цільовий	ЕГ	99	53,8	76	41,3	9	4,9
	КГ	97	52,7	77	41,9	10	5,4
Інформативно-комунікаційний	ЕГ	98	53,2	75	40,8	11	6,0
	КГ	105	57,1	70	38,0	9	4,9
Процесуально-поведінковий	ЕГ	114	62,0	67	36,4	3	1,6
	КГ	119	64,7	61	33,1	4	2,2

Аналіз даних, наведених у Таблиці 3.7, засвідчив, що за спонукально-цільовим критерієм достатній рівень сформованості готовності студентів до академічної мобільності мають лише 4,9 % студентів (ЕГ) і 5,4 % студентів (КГ). Задовільний рівень за цим критерієм мають, відповідно, 41,3% і 41,9% студентів. Низький рівень спостерігається майже у кожного другого студента.

За інформативно-комунікаційним критерієм достатній рівень сформованості готовності студентів до академічної мобільності мають, відповідно, 6,0 % і 4,9 % студентів. Задовільний рівень за цим критерієм мають 40,8% студентів (ЕГ) і 38,0 % студентів (КГ). Низький рівень має більша частина студентів (ЕГ) – 53,2%, (КГ) – 57,1%.

Викликає занепокоєння рівень сформованості готовності студентів до академічної мобільності за процесуально-поведінковим критерієм. Лише 1,6% студентів (ЕГ) і 2,2% студентів (КГ) мають достатній рівень. Задовільний рівень зафіксовано у 36,4% студентів (ЕГ) і 33,1% у студентів (КГ). Практично кожен другий студент має низький рівень.

Як бачимо, в обох групах приблизно однаковий відсоток студентів має відповідний рівень сформованості готовності до академічної мобільності за визначеними критеріями і показниками.

Тому ми вважали за можливе розрахувати середньоарифметичне значення сформованості готовності до академічної мобільності за кожним рівнем (див. Табл. 3.8 та Рис. 3.5).

Таблиця 3.8.

Сформованість готовності у студентів до академічної мобільності

Рівні	Констатувальний етап			
	ЕГ (184 ос.)		КГ (184 ос.)	
	осіб	%	осіб	%
Достатній	8	4,3	8	4,3
Задовільний	72	39,2	69	37,5
Низький	104	56,5	107	58,2

Аналіз даних переконливо доводить, що найбільша кількість студентів за результатами констатувального етапу експерименту перебувала на низькому

(ЕГ 56,5 % і КГ 58,2 %) та задовільному (ЕГ 39,2 % і КГ 37,5 %), і достатній рівень в обох групах мають 4,3% студентів.

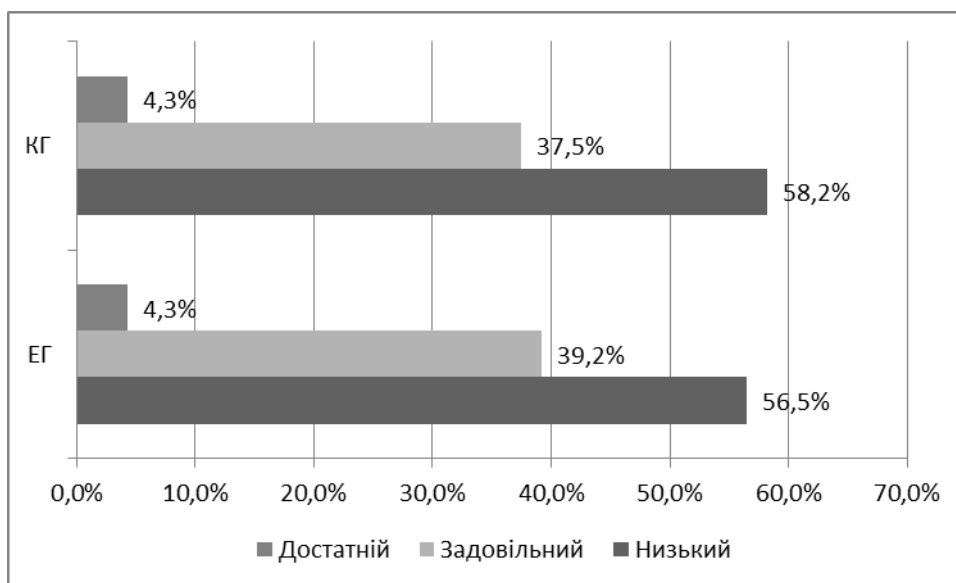


Рис. 3.5. Середньоарифметичні дані щодо рівнів готовності майбутніх інженерів до академічної мобільності (за результатами констатувального «зрізу»)

Для оцінювання статистичної достовірності виявлених відмінностей у рівнях сформованості готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності між студентами КГ та ЕГ нами застосовано статистичний критерій Колмогорова-Смирнова. Цей метод використовується у випадках, коли здійснюється, зокрема, порівняння двох розподілів (емпіричного з теоретичним або одного емпіричного з іншим емпіричним розподілом), дає змогу знайти точку, в якій сума накопичених відмінностей між двома розподілами є найбільшою, та оцінити достовірність цих відмінностей. Крім того, ми не можемо припустити параметри закону розподілу показника, що вивчається. Також показники, які вивчаються, нами вимірюються за шкалою найменувань (Ашерів, 2002).

Проілюструємо практичне застосування цього методу для визначення статистичної достовірності виявлених відмінностей між студентами вищих технічних навчальних закладів КГ та ЕГ за рівнями сформованості спонукально-цільового, інформативно-комунікаційного, процесуально-поведінкового критеріїв.

Сформулюємо гіпотези: H_0 – відмінності між рівнями сформованості показників спонукально-цільового, інформативно-комунікаційного, процесуально-поведінкового критеріїв у студентів КГ і ЕГ статистично недостовірні.

H_1 – відмінності між рівнями сформованості показників спонукально-цільового, інформативно-комунікаційного, процесуально-поведінкового критеріїв у студентів КГ і ЕГ статистично достовірні.

Для перевірки сформульованих гіпотез знайдемо емпіричне значення критерію за формулою 3.4 та порівняємо його з критичними значеннями для рівня значущості $p \leq 0,05$ (враховуючи, що для педагогічних досліджень допустимою є величина похибки $\pm 5\%$). Для цього спочатку підрахуємо емпіричні частоти за кожним рівнем градації ознаки (рівнем сформованості показника) для розподілів КГ та ЕГ за формулами 3.1, 3.2:

$$f_e^* = \frac{f_e}{N}$$

Формула 3.1.

$$f_e^* = \frac{f_e}{M}$$

Формула 3.2.

де f_e – емпірична частота на відповідному рівні градації знань; N – кількість студентів у контрольній групі, M – в експериментальній. Далі потрібно підрахувати накопичені емпіричні частоти для розподілу студентів КГ та ЕГ за формулою 3.3:

$$\Sigma f_j^* = \Sigma f_{j-i}^* + f_j^*$$

Формула 3.3.

де, Σf_{j-1}^* – частість, накопичена на попередніх рівнях градації знань, j – порядковий номер рівня градації знань, f_j^* – частість цього рівня градації ознаки.

Після цього обчислюються різниці між накопиченими частостями за кожним рівнем градації знань студентів, знаходяться абсолютні величини

різниць, без їх знаку, які позначають через d . Серед цих різниць знаходиться d_{\max} , яке підставляється у формулу 3.4.:

$$\lambda_{\text{емп.}} = d_{\max} \sqrt{\frac{N \cdot M}{N + M}}$$

Формула 3.4.

де N – кількість спостережень у КГ; M – кількість спостережень у ЕГ;

d_{\max} – найбільша абсолютна величина різниці між накопиченими частотами за кожним рівнем градації знань студентів.

Проведемо обчислення на основі даних показників спонукально-цільового, інформативно-комунікаційного, процесуально-поведінкового критеріїв серед студентів технічного університету.

За результатами обчислень статистичної достовірності відмінності між рівнями сформованості готовності студентів КГ і ЕГ вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності, що подані в таблиці 3.7 $\lambda_{\text{емп.}} = 0,106$. З таблиці критичних значень знаходимо, що для рівня значущості $p \leq 0,05$ (приймається для педагогічних досліджень) $\lambda_{\text{к}} = 1,36$. Отже, при порівнянні виконується співвідношення: $\lambda_{\text{емп.}} < \lambda_{\text{к}}$.

Отож, потрібно прийняти нульову гіпотезу, а відхилити альтернативну, тобто відмінності між рівнями сформованості готовності студентів КГ та ЕГ вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності за показниками спонукально-цільового критерію статистично недостовірні. Це означає, що групи максимально ідентичні за рівнем сформованості готовності.

Аналогічно здійснювалося оцінювання статистичної достовірності відмінностей між студентами КГ та ЕГ за інформативно-комунікаційним й процесуально-поведінковим критеріями. На основі отриманих даних емпіричні значення критерію Колмогорова-Смирнова за всіма показниками рівнів сформованості критеріїв (Додаток 3) ми можемо стверджувати, що приймається гіпотеза H_0 , а отже, групи максимально ідентичні за всіма показниками, що дає право продовжувати в них експериментальну роботу.

Таким чином, у результаті констатувального етапу експерименту узагальнюємо такі висновки:

- розроблені на основі теоретичного аналізу критерії та показники, використані методи дослідження є адекватними, адитивними, інформативними щодо вивчення готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності;
- отримані дані у ході діагностування віддзеркалюють реальний стан досліджуваної проблеми у практиці сучасної вищої технічної школи, що засвідчує необхідність і доцільність розроблення і реалізації педагогічних умов ефективного формування готовності майбутніх інженерів до академічної мобільності на продуктивному рівні.

3.2. Формувальний етап експерименту та узагальнення результатів дослідження

Результати констатувального експерименту підтвердили правомірність припущення щодо необхідності впровадження в педагогічний процес технічного вишу педагогічних умов та методики формування готовності студентів – майбутніх інженерів до академічної мобільності.

Отже, метою *формувального етапу* педагогічного експерименту стало виявлення аргументованості визначених педагогічних умов формування готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності та ефективності методики організації цього процесу. Досягнення цієї мети передбачало виконання таких завдань:

- розробити й експериментально апробувати методику формування готовності майбутнього інженера до академічної мобільності, що базується на обґрунтованих педагогічних умовах;
- довести ефективність розробленої авторської методики.

У формувальному етапі брали участь 368 студентів-бакалаврів (відповідно, по 184 студенти експериментальна і контрольна вибірки). У контрольній групі навчання велося за традиційною методикою. В експериментальній – цілеспрямовано реалізовувалися визначені педагогічні умови формування готовності майбутнього інженера до академічної мобільності.

Через використання основних експериментальних методик у контексті виокремлених критеріїв та показників їхнього вияву було визначено стан підготовки студентів експериментальної і контрольної груп. Така робота здійснювалась, щоб виявити достовірність результатів формувального експерименту.

Зазначимо, що у ході організації і проведення «зрізів» (перший зріз – констатувальний (табл. 3.7), який був проведений до початку формувального експерименту та спрямовувався на визначення вихідного стану готовності студентів експериментальних та контрольних груп до академічної мобільності, нами були враховані такі положення:

- підготовка студентів вищих технічних навчальних закладів містить у собі комплекс взаємозалежних та взаємозумовлених компонентів, що сприяло вивченню динаміки критеріїв готовності до академічної мобільності з урахуванням специфіки їхніх показників;
- потреба у перевірці доцільності та ефективності комплексної реалізації поставлених завдань дослідно-експериментальної роботи призвела до порівняння результатів експерименту;
- достовірні результати забезпечуються проведенням математичних обчислень отриманих даних через використання комплексу взаємодоповнювальних методів.

Після впровадження педагогічних умов готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності було проведено другий зріз за методиками, що вже використовувалися на констатувальному етапі експерименту.

На вступному занятті студентам було запропоновано ознайомитися з комплектом тестових методик і відповісти на усі запитання тестів. Наголошувалося на тому, що наявність мотиваційної цілеспрямованості – мотивація досягнення, прагнення до успіху та уникнення невдач – уможливорює стійку мотивацію до академічної мобільності, а сформованість змістових компонентів міжкультурної компетентності, контактність, комунікабельність організаторські здібності, самостійність, сформованість рефлексивних умінь, активність, відкритість до змін, соціальна відповідальність, динамічність адаптації є свідченням інформативності щодо специфіки фахової діяльності й академічної мобільності, особистісно-діяльнісних характеристик академічно мобільного майбутнього інженера. Саме тому запропоновані тести допомогли студентам краще пізнати себе, зрозуміти, наскільки вони мотивовані, обізнані, грамотно й успішно спроможні взаємодіяти з іншими, досягати взаєморозуміння та цілей у руслі готовності до академічної мобільності. Окрім цього, студентам було запропоновано зіставити результати оцінювання своєї готовності до академічної мобільності до знайомства зі змістом розроблених педагогічних технологій, засобів, методів, прийомів (дані констатувального зрізу) та після виконання завдань удруге (дані контрольного зрізу). При цьому гарантувалася конфіденційність.

Зауважимо, що структурно комплекти тестових методик включали два складники: 1) сукупність тестів, що дали змогу оцінити різні якості особистості, готової до академічної мобільності; 2) класифікатори для кожного тесту, які розміщені у тому ж порядку, що і самі завдання. Важливо, що ознайомлення із другим складником відбувалося лише після того, як студенти давали відповідь на усі запитання тестів і підраховували результати відповідно до запропонованих інструкцій. Саме такий порядок проведення дослідження, на нашу думку, дозволяє уникнути «підтасування» результатів, отримати об'єктивні відповіді.

Для прикладу наведемо апробацію методики «КОЗ-1», яка дає змогу виявити й оцінити комунікативні та організаторські здібності особистості. Вона базується на принципі оцінки кожним студентом деяких особливостей своєї

поведінки у різних ситуаціях (на основі особистого досвіду). Створений проєктивний опитувальник (20 запитань) дає змогу виявити стійкі показники комунікативних і організаторських здібностей майбутніх інженерів. Зауважимо, особливість означеного методу полягає в тому, що студент ніби проєктує свої якості, особливості своєї поведінки в ситуацію, запропоновану консультантом (викладачем). При цьому спектр запитань створював можливість виявити якісні особливості його комунікативних і організаторських здібностей із урахуванням різних форм ставлення опитуваних до запитань («так», «ні») за паритетності їхнього смислового значення. Оцінювалось те, на скільки наполегливими, вимогливими, витривалими та винахідливими є студенти; як швидко вони можуть орієнтуватися у складних ситуаціях; чи володіють організаторськими здібностями; як ставляться до виконання завдань; чи є комунікабельні, самостійні, самокритичні. Відповіді на запитання студенти заносили в «Аркуш відповідей».

Для кількісної обробки отриманих даних використовувалися «Ключі», що вміщують «ідеальні відповіді» щодо максимального вияву комунікативних та організаторських схильностей студентів.

Оцінювальний коефіцієнт (K) виражається кількістю відповідей, які співпали щодо максимально можливих співпадінь (20 за кількістю запитань) і обчислювався за формулою: $K = p/20$, де K – величина оцінювального коефіцієнта, p – кількість відповідей, які співпали з ключем. Отримані показники можуть варіюватися від 0 до 1: результати, близькі до 1, засвідчують достатньо високий рівень вияву комунікативних та організаторських схильностей і навпаки – до 0 – низький рівень.

Варто зазначити, що оцінювальний коефіцієнт (K) – це первинна кількісна характеристика матеріалів дослідження. Для якісної стандартизації результатів тестування була використана шкала оцінок, у якій тому чи іншому діапазону числових показників « K » відповідає певна оцінка (див. Табл. 3.9, 3.10).

Таблиця 3.9.

Шкала оцінювання комунікативних здібностей студентів

«К»	Оцінка	Рівень вияву
0,1 – 0,45	1	низький
0,46 – 0,55	2	нижче середнього
0,56 – 0,65	3	задовільний
0,66 – 0,75 – 1,0	4 – 5	достатній

Таблиця 3.10.

Шкала оцінювання організаторських здібностей

«К»	Оцінка	Рівень вияву
0,2 – 0,55	1	низький
0,56 – 0,65	2	нижче середнього
0,66 – 0,70	3	задовільний
0,71 – 0,80 – 1,0	4 – 5	достатній

Така методика дає змогу не лише констатувати початковий (стартовий) рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей у певний період розвитку особистості, а й продемонструвати динаміку процесу в контексті формування, зокрема спонукально-цільового критерію готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності. Аналогічно було використано й інші методики для виявлення рівнів сформованості готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності за визначеними критеріями. Аналіз показників рівня сформованості спонукально-цільового критерію готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності дає змогу установити, що вони змінились як в експериментальній, так і в контрольній групах, порівняно з констатувальним етапом.

Як видно з Таблиці 3.11, в експериментальній групі, де запроваджено експериментальну методику формування готовності студентів до академічної готовності, показники щодо вияву спонукально-цільового критерію є значно вищими. Разом з тим, як показало дослідження, у контрольній групі також відбулися зміни після проведення формувального експерименту. Було виявлено позитивну динаміку показників експериментальної групи.

Таблиця 3.11.

Рівні сформованості готовності студентів до академічної мобільності за спонукально-цільовим критерієм (підсумковий зріз)

Рівні	Експериментальна група (184 особи)		Контрольна група (184 особи)	
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
Достатній	36	19,4%	9	5,0%
Задовільний	91	49,5%	81	44,0%
Низький	57	30,1%	94	51,0%

Порівняльні дані, що віддзеркалюють зміни у показниках спонукально-цільового критерію готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності після проведення формувального експерименту, подано на Рис. 3.6.

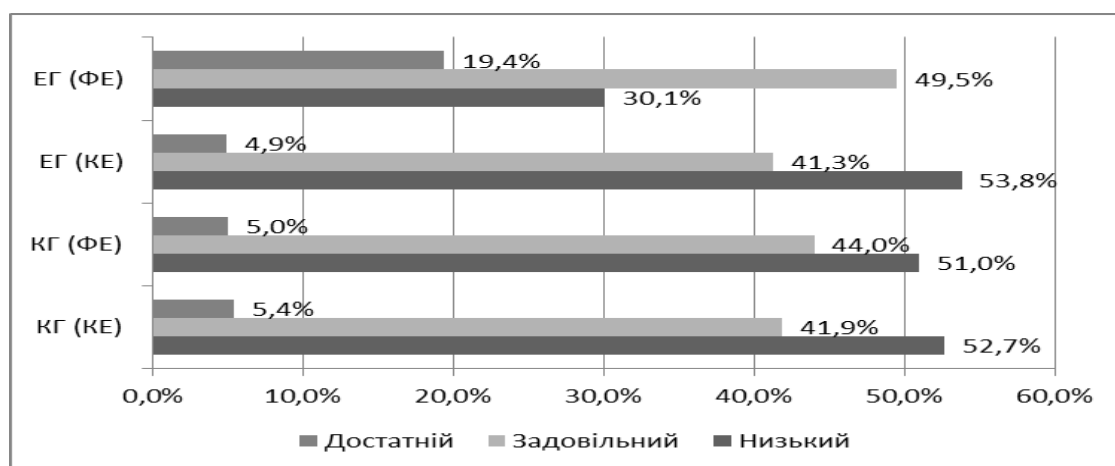


Рис. 3.6. Порівняльна характеристика рівнів готовності студентів вищого технічного навчального закладу ЕГ і КГ до академічної мобільності за спонукально-цільовим критерієм

Отже, аналіз результатів дає змогу стверджувати, що проведення цілеспрямованої роботи зі студентами експериментальної групи позитивно позначилося на їхній внутрішній мотивації, спрямованій на спеціальність інженера й участь у програмах академічної мобільності; розумінні сутності і значущості навчальної і професійної діяльності; відкритості новому, готовності до неперервного саморозвитку і самоосвіти, прагненні до успіху.

Динаміка сформованості інформативно-комунікаційного критерію готовності студентів вищого технічного навчального закладу ЕГ і КГ до

академічної мобільності виявилася також позитивною, що підтверджено даними у Табл. 3.12.

Наведені дані свідчать про те, що після формувального етапу експерименту сформованість інформативно-комунікаційного критерію в експериментальній групі на достатньому рівні виявлена у 22,3 % студентів, на задовільному – у 49,5 %, а на низькому рівні – 28,2% (на констатувальному ж етапі на цьому рівні знаходився кожен другий студент).

Таблиця 3.12.

Рівні сформованості готовності студентів до академічної мобільності за інформативно-комунікаційним критерієм (підсумковий зріз)

Рівні	Експериментальна група (184 особи)		Контрольна група (184 особи)	
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
Достатній	41	22,3%	10	5,4%
Задовільний	91	49,5%	80	43,5
Низький	52	28,2%	94	51,1%

У контрольній групі також відбулися зміни, хоч і не суттєві: на задовільному рівні перебувало 43,5 % респондентів (на констатувальному їх було 36,0 %), на низькому – 51,1 % (на констатувальному – 57,1 %). І лише приблизно на 1,5% зросла кількість студентів, які піднялись на достатній рівень.

Отже, отримані дані показали, що за інформативно-комунікаційним критерієм більшість студентів експериментальної групи підготовлені до академічної мобільності (майже утричі зросла кількість підготовлених на достатньому рівні). Майже удвічі стало менше студентів, які були на низькому рівні. У контрольній групі відбулися незначні зміни.

Наочно проілюструємо відмінності у показниках інформативно-комунікаційного критерію готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності після проведення формувального експерименту на Рис. 3.7.

Як бачимо, після формувального етапу експерименту вияв показників інформативно-комунікаційного критерію готовності студентів вищого технічного навчального закладу ЕГ і КГ до академічної мобільності виявився більш суттєвим. Таким чином, можна стверджувати, що в експериментальній групі, на відміну від контрольної групи, в результаті запровадження експериментальної програми, в основі якої визначені педагогічні умови, студенти засвідчили сформованість загальнокультурної компетентності, фахових лінгвокультурологічних знань і умінь, продемонстрували усвідомлення значущості академічної мобільності у професійній діяльності; контактність, комунікабельність організаторські здібності, здатність установлювати партнерські зв'язки, володіння етикою ділового спілкування.

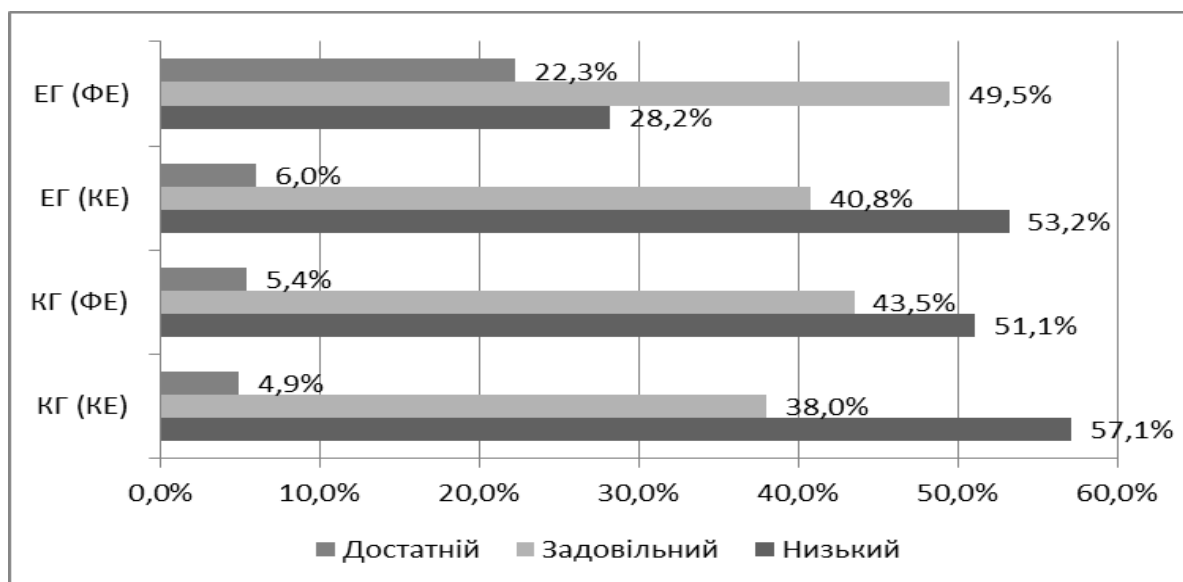


Рис. 3.7. Порівняльна характеристика рівнів готовності студентів вищого технічного навчального закладу ЕГ і КГ до академічної мобільності за інформативно-комунікаційним критерієм

Після проведення формувального етапу експерименту також було зафіксовано позитивну динаміку рівнів сформованості процесуально-поведінкового критерію готовності студентів до академічної мобільності. Одержані дані подано в Табл. 3.13 та на Рис. 3.8.

Таблиця 3.13.

Рівні сформованості готовності студентів до академічної мобільності за процесуально-поведінковим критерієм (підсумковий зріз)

Рівні	Експериментальна група (184 особи)		Контрольна група (184 особи)	
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
Достатній	31	16,8%	6	3,3%
Задовільний	80	43,5%	69	37,5%
Низький	73	39,7%	109	59,2%

Як бачимо, значно змінилися показники вияву процесуально-поведінкового критерію в експериментальних групах, на відміну від контрольної групи. Так, в експериментальних групах суттєво зросла кількість студентів із достатнім рівнем сформованості готовності до академічної мобільності — 16,8 % респондентів. Зазначимо, що на констатувальному етапі було лише 1,6 % студентів, готових до означеного процесу за визначеними показниками процесуально-поведінкового критерію. На задовільному рівні стало 43,5 % опитаних; на низькому – 39,7 % (на констатувальному етапі було – 62 %).

Іншою виявилася ситуація у контрольних групах: кількість студентів на достатньому рівні процесуально-поведінкового критерію зросла лише на 1,1%. Майже незмінними залишились відсоткові дані задовільного та низького рівнів.

Отже, цілком закономірно стверджувати, що визначення рівня сформованості кожного із критеріїв готовності студентів вищого технічного навчального закладу ЕГ і КГ до академічної мобільності позитивно позначилось на стані показників сформованості готовності студентів до означеного процесу.

Відмінності у показниках процесуально-поведінкового критерію готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності після проведення формувального експерименту зображено на Рис. 3.8.

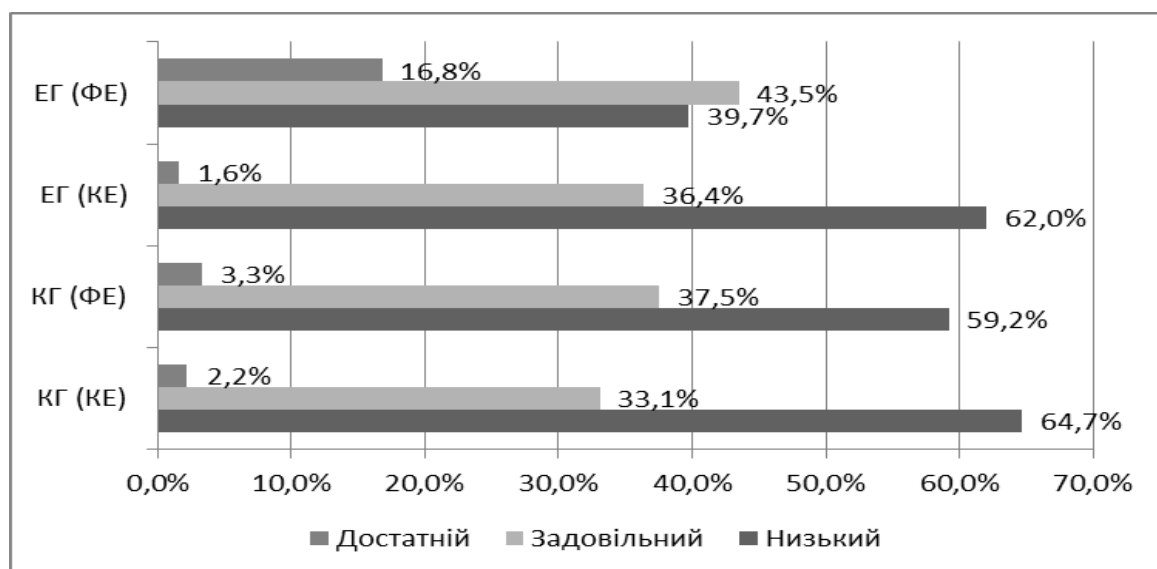


Рис. 3.8. Порівняльна характеристика рівнів готовності студентів вищого технічного навчального закладу ЕГ і КГ до академічної мобільності за процесуально-поведінковим критерієм

Впровадження визначених педагогічних умов позитивно вплинула на загальний стан підготовленості студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності. Так, у Луцькому національному технічному університеті, де у формувальному етапі експерименту взяли участь 142 студенти другого-четвертого курсів технологічного факультету та факультету комп'ютерних технологій (із них експериментальна група – 70 студентів, кількість контрольної вибірки становила 72 студенти), початковий та прикінцевий діагностувальні «зрізи» засвідчили суттєві зміни у рівневому вияві сформованості критеріїв готовності майбутніх інженерів до академічної мобільності, зокрема: до початку експерименту було виявлено наступні середньоарифметичні дані: достатній рівень – 1,4% студентів і експериментальної, і контрольної груп; задовільний – відповідно 41,4% і 41,6%; низький – 57,2% і 57,0%. Після закінчення експерименту, порівняно з констатувальним зрізом, встановлено відсоткове збільшення кількості студентів в експериментальній групі із достатнім і задовільним рівнями, зокрема, зростання на 18,6% студентів на достатньому та на 5,7% студентів на задовільному рівнях. У контрольній групі відбулися незначні зміни. На 1,4%

збільшилась кількість студентів на достатньому рівні, на 2,8% – на задовільному та зменшилась кількість людей на низькому рівні на 4,2%.

У результаті запровадження експериментальної програми відбулася позитивна динаміка рівнів сформованості готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності (див. Табл. 3.14).

Таблиця 3.14.

**Рівні сформованості готовності студентів до академічної мобільності
(формувальний етап)**

Рівні	Експериментальна група (184 особи)		Контрольна група (184 особи)	
	К-сть осіб	%	К-сть осіб	%
Достатній	36	19,5	8	4,3
Задовільний	87	47,5	77	41,9
Низький	61	33,0	99	53,8

Реалізація методики, що базується на обґрунтованих педагогічних умовах і була запроваджена в експериментальних групах, показала позитивну динаміку рівнів сформованості готовності до академічної мобільності студентів порівняно із констатувальним етапом експерименту. Результати рівнів сформованості готовності до академічної мобільності студентів вищих технічних навчальних закладів подано на Рис. 3.9.

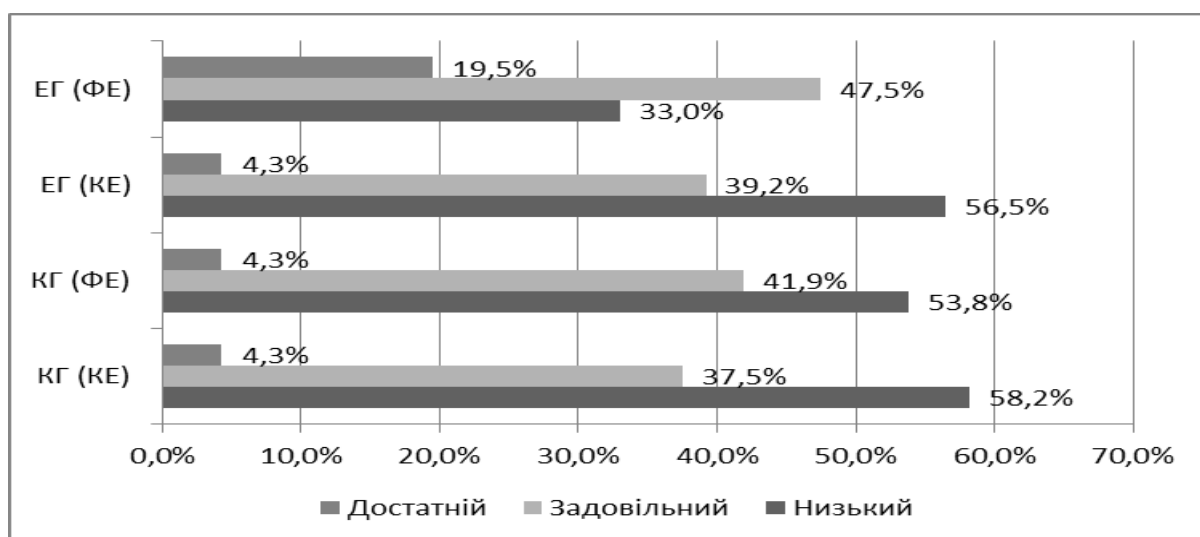


Рис. 3.9. Динаміка рівнів сформованості готовності до академічної мобільності у студентів контрольної та експериментальної груп на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Таким чином, є всі підстави стверджувати, що в результаті запровадження експериментальної програми відбулася позитивна динаміка рівнів сформованості готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності.

Аналіз емпіричних даних, які були отримані в процесі діагностики стану сформованості критеріїв, здійснювався за таким алгоритмом:

1. Табулювання емпіричних даних та їхнє представлення у вигляді відсоткових розподілів.
2. Представлення одержаних розподів у графічному вигляді.
3. Оцінка статистичної достовірності відмінностей і співпадань у рівнях досліджуваної ознаки за допомогою методів математичної статистики – мультифункціональних статистичних критеріїв (χ^2 – критерій Пірсона).

Для оцінювання статистичної достовірності виявлених відмінностей рівнів сформованості готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності у КГ та ЕГ нами застосовано статистичний критерій χ^2 – критерій Пірсона. Критерій χ^2 застосовується в двох цілях:

- 1) для зіставлення емпіричного розподілу ознаки з теоретичним – рівномірним, нормальним або якимось іншим;
- 2) для зіставлення двох, трьох або більше емпіричних розподілів однієї і тієї ж ознаки (Ашеров, 2002).

Критерій χ^2 відповідає на питання про те, чи з однаковою частотою зустрічаються різні значення ознаки в емпіричному і теоретичному розподілах або в двох і більше емпіричних розподілах. Метод дозволяє оцінити статистичну значущість відмінностей двох або декількох відносних показників (частот, долей). Цей вибір обґрунтований тим, що результати експерименту виміряні за допомогою шкал найменувань.

Перевага методу полягає в тому, що він дозволяє зіставляти розподіли ознак, які представлені у будь-якій шкалі, починаючи від шкали найменувань. Чим більше розходження між двома розподілами, що зіставляються, тим більше емпіричне значення χ^2 .

Проілюструємо практичне застосування цього методу для визначення статистичної достовірності виявлених відмінностей у рівнях сформованості готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності у КГ та ЕГ за спонукально-цільовим, інформативно-комунікаційним і процесуально-поведінковим критеріями.

Сформулюємо гіпотези: H_0 – відмінності між рівнями сформованості показників спонукально-цільового, інформативно-комунікаційного і процесуально-поведінкового критеріїв на формувальному етапі педагогічного експерименту у студентів КГ і ЕГ статистично недостовірні.

H_1 – відмінності між рівнями сформованості показників спонукально-цільового, інформативно-комунікаційного і процесуально-поведінкового критеріїв на формувальному етапі педагогічного експерименту у студентів КГ і ЕГ статистично достовірні.

Для перевірки сформульованих гіпотез визначаємо емпіричне значення $\chi_{\text{емп}}^2$ за формулою 3.5 та порівнюємо його з критичним значенням χ^2 для рівня значущості $p \leq 0,05$ (враховуючи, що для педагогічних досліджень допустимою є величина похибки $\pm 5\%$). Для цього скористаємось програмним продуктом Statistica.

$$\chi_{\text{емп}}^2 = \sum_{i=1}^s \frac{(m_i - n_i)^2}{n_i}$$

Формула 3.5.

де m_i – емпірична частота, яку отримують у результаті досвіду (спостережень); n_i – теоретична частота, яку розраховують за формулою 3.6.

$$n_i = \frac{\varphi(t_i)h}{\sigma_v} \sum_{j=1}^n m_j$$

Формула 3.6.

де $\sum_{j=1}^n m_j$ – сума емпіричних частот; h – різниця між двома сусідніми варіантами; σ_v – вибіркове середньоквадратичне відхилення; $t_i = \frac{x_i - \bar{x}_v}{\sigma_v}$; \bar{x}_v – вибіркове середнє арифметичне; $\varphi(t)$ – функція щільності ймовірності

нормального розподілу (знаходиться за таблицею значень локальної функції Лапласа).

Проведемо обчислення на основі даних показників спонукально-цільового, інформативно-комунікаційного і процесуально-поведінкового критеріїв готовності серед студентів технічних навчальних закладів за результатами формувального етапу педагогічного експерименту.

У пакеті Statistica було здійснено обчислення статистичної достовірності відмінності між рівнями сформованості готовності студентів КГ і ЕГ вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності за спонукально-цільовим критерієм (табл. 3.15).

Зокрема, алгоритмом роботи щодо обчислень передбачає:

- 1) розрахунок теоретичної частоти (n_i);
- 2) виявлення різниці між емпіричною і теоретичною частотою за кожним розрядом;
- 3) визначення числа ступенів свободи. Внесена поправка на «безперервність» (якщо $v = 1$);
- 4) піднесення до квадрату отримані різниці;
- 5) розділені на теоретичну частоту отримані квадрати різниць;
- 6) отримана сума є $\chi_{\text{емп}}^2$.

Таблиця 3.15.

Розрахунок критерію $\chi_{\text{емп}}^2$ за спонукально-цільовим критерієм

N	Емпірична частота	Теоретична частота	$(m_i - n_i)$	$(m_i - n_i)^2$	$(m_i - n_i)^2/n_i$
1	96	51,5	44,5	1980,25	38,451
2	7	51,5	-44,5	1980,25	38,451
3	84	88	-4	16	0,182
4	92	88	4	16	0,182
5	4	44,5	-40,5	1640,25	36,86
6	85	44,5	40,5	1640,25	36,86
Суми	368	368	-	-	150,986

Результат $\chi_{\text{емп}}^2 = 150,986$.

Критичне значення (p) χ^2 при $v = 2$ та рівні значимості 0,05 дорівнює 5,991;

де $\nu = s - 1$ – число степенів свободи; s – число груп, на які розбита вибірка.

Відмінності між двома розподілами можуть вважатися достовірними, якщо $\chi_{\text{емп}}^2$ досягає або перевищує $\chi_{0.05}^2$, і тим більш достовірним, якщо $\chi_{\text{емп}}^2$ досягає або перевищує $\chi_{0.01}^2$.

За результатами обчислень статистичної достовірності відмінності між рівнями сформованості готовності студентів КГ і ЕГ вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності за спонукально-цільовим критерієм формувального етапу педагогічного експерименту, що подані в табл. 3.14, $\chi_{\text{емп}}^2 = 150.986$. З таблиці критичних значень знаходимо, що для рівня значущості $p \leq 0,05$ (приймається для педагогічних досліджень) $\chi_{\text{кр}}^2 = 5,991$. Отже, при порівнянні виконується співвідношення: $\chi_{\text{емп}}^2 > \chi_{\text{кр}}^2$.

Отже, потрібно прийняти альтернативну гіпотезу і відхилити нульову, тобто відмінності між рівнями сформованості показників спонукально-цільового критерію на формувальному етапі педагогічного експерименту у студентів КГ і ЕГ статистично достовірні.

Аналогічно здійснювалося оцінювання статистичної достовірності відмінностей на формувальному етапі між студентами КГ та ЕГ за інформативно-комунікаційним і процесуально-поведінковим критеріями. На основі отриманих даних емпіричні значення критерію χ^2 Пірсона за всіма показниками рівнів сформованості критеріїв (Додаток К) можемо стверджувати, що приймається гіпотеза H_1 , а отже, розходження між показниками усіх критеріїв є статистично достовірні, що дає право стверджувати про ефективність проведеного педагогічного експерименту.

Отже, впровадження визначених педагогічних умов та методики формування готовності у студентів вищих технічних навчальних закладів засвідчило позитивну динаміку рівнів сформованості готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності, що засвідчує їхню ефективність.

Висновки до третього розділу

Логіка дослідно-експериментальної роботи визначена завданнями констатувального й формувального етапів педагогічного експерименту, узагальнення результатів яких передбачає науково-об'єктивну перевірку правомірності гіпотези дослідження.

На констатувальному етапі експерименту на основі аналізу результатів анкетування на виявлення характеру ставлення студентів до потреби формування готовності до академічної мобільності встановлено, що студенти вищих технічних навчальних закладів поверхово обізнані зі змістом досліджуваного феномена, мають сумніви щодо доцільності опановувати навичками готовності до академічної мобільності у вищому навчальному закладі.

З'ясовано, що найбільш сприятливими чинниками для покращення процесу готовності до академічної мобільності є: адекватний рівень володіння мовою, високий рівень комунікативної культури, мотивація досягнення, спілкування, компетентність, психологічна готовність до спілкування з представниками інших культур. Узагальнення пропозицій респондентів дає змогу окреслити тенденцію щодо активізації пошуку студентами шляхів удосконалення освітнього середовища вищих технічних навчальних закладів задля більш результативного формування їхньої готовності до академічної мобільності.

За допомогою комплексу критеріїв, взаємозалежних і взаємопов'язаних із компонентною структурою академічної мобільності, а саме: спонукально-цільового, інформативно-комунікаційного, процесуально-поведінкового, здійснено діагностичний «зріз» вихідних рівнів сформованості готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності у контрольній (184 особи) та експериментальній групах (184 особи). Установлено, що домінуючим рівнем сформованості досліджуваного явища є низький: спонукально-цільовий критерій – 53,8 % в ЕГ та 52,7 % у КГ,

інформативно-комунікаційний – 53,2 % в ЕГ та 57,1 % у КГ, процесуально-поведінковий – 62 % в ЕГ і 64,7 % у КГ. Задовільний рівень сформованості академічної мобільності визначено у 41,3 % студентів ЕГ та 41,9 % КГ за спонукально-цільовим критерієм, за інформативно-комунікаційним – 40,8 % в ЕГ і 38 % у КГ; за процесуально-поведінковим – 36,4 % в ЕГ та 33,1 % студентів КГ. Достатній рівень сформованості досліджуваного феномену виявлено у наступних результатах: у ЕГ – 4,9% і 5,4% у КГ за спонукально-цільовим критерієм; 6% у ЕГ та 4,9% у КГ за інформативно-комунікаційним критерієм; 1,6% у ЕГ та 2,2% у КГ за процесуально-поведінковим критерієм.

Такі результати засвідчили реальний стан досліджуваної проблеми у практиці сучасної вищої технічної школи й зумовлюють необхідність підвищення рівня готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності, що можливе завдяки впровадженню у навчальний процес педагогічних умов ефективного формування готовності майбутніх інженерів до академічної мобільності й методики їхньої реалізації.

У ході формувального етапу експерименту навчання студентів КГ здійснювалося за традиційною методикою, а в навчальний процес студентів ЕГ було впроваджено педагогічні умови, що ґрунтуються на методиці формування готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності, й здійснено її експериментальну перевірку.

Аналіз результатів упровадження теоретично обґрунтованих педагогічних умов, що на продуктивному рівні реалізовувалися через методику формування готовності студентів до академічної мобільності, засвідчив позитивну динаміку показників сформованості готовності до академічної мобільності у студентів ЕГ та КГ. Виявлено, що достатній рівень сформованості готовності до академічної мобільності за спонукально-цільовим критерієм продемонстрували 19,4 % (ЕГ) та 5,0% (КГ) студентів; задовільний рівень – 49,5 % (ЕГ) та 44% (КГ); низький рівень – 30,1 % (ЕГ) та 51,0% (КГ). За інформативно-комунікаційним критерієм достатній рівень виявлено у 22,3% (ЕГ) та 5,4% (КГ), задовільний – 49,5% (ЕГ) та 43,5% (КГ), низький – 28,2% (ЕГ) та 51,1% (КГ). За процесуально-

поведінковим критерієм на достатньому рівні виявлено 16,8% (ЕГ) та 3,3% (КГ), на задовільному 43,5% (ЕГ) та 37,5% (КГ), на низькому –39,7% (ЕГ) та 59,2% (КГ) студентів.

Позитивна динаміка рівнів сформованості готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності уможливилась за рахунок упровадження у навчальний процес педагогічних умов ефективного формування готовності майбутніх інженерів до академічної мобільності й методики їхньої реалізації.

Проведено оцінювання статистичної достовірності виявлених відмінностей рівнів сформованості готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності у КГ та ЕГ на основі статистичного критерію χ^2 Пірсона. У процесі перевірки результативності гіпотези виявлено, що розходження між показниками усіх критеріїв є статистично достовірні, що дає право стверджувати про ефективність проведеного педагогічного експерименту.

Доведено, що ефект позитивної динаміки рівнів сформованості готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності зумовлений упровадженням обґрунтованих та апробованих педагогічних умов й експериментальної методики, що й дає підставу стверджувати: мета дослідження досягнута, завдання наукового пошуку виконані, гіпотеза підтверджена.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

На основі узагальнення результатів дослідження проблеми формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу зроблено такі висновки:

1. Аналіз стану дослідженості проблеми формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу засвідчує, що в педагогічній теорії та практиці приділяють значну увагу різним аспектам мобільності. Водночас дослідження проблеми формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу не набули системного та обґрунтованого висвітлення у педагогічній теорії та практиці.

З'ясовано, що академічна мобільність – це інтегративна особистісна якість, що формується у студентів під час навчання у вищому технічному навчальному закладі та характеризує їхню здатність та готовність адаптуватися, змінюватися і перетворювати себе та навколишнє середовище, проектувати й реалізувати індивідуальні освітні маршрути.

Визначено готовність студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності як інтегративну особистісну характеристику, що відображає: сформовані стійкі мотиваційні настанови, володіння психологічними знаннями та навичками, механізмами саморегуляції та самоорганізації; потребу застосовувати знання техніки і технологій, професійно спрямовані та мовні (іншомовні) навички на практиці у самостійній діяльності з планування й ефективного реалізації навчальної та професійної діяльності; здатність успішно контактувати з суб'єктами освітнього процесу, обирати й реалізовувати адекватні стратегії і тактики взаємодії. З'ясовано, що готовність майбутніх інженерів до академічної мобільності як системне явище охоплює професійну підготовку (професійно-знаннява готовність), мовну підготовку (іншомовно-комунікативна готовність) та сформовану систему особистісних

якостей, мотивів, настанов, умінь як складових соціально-психологічної готовності.

2. Визначено компоненти готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу, враховуючи предметну специфіку їхньої професійної діяльності та сучасні вимоги, які ставить професійне співтовариство до процесу підготовки інженерів: мотиваційний, когнітивно-комунікативний, особистісно-діяльнісний. Мотиваційний компонент акумулює: мотивацію студента, спрямовану на оволодіння інженерною професією; орієнтацію на власні спонукання, прагнення, що характеризується високим ступенем самостійності вибору шляхів оволодіння професією; мотивацію спілкування; мотивацію успіху. Когнітивно-комунікативний компонент забезпечує: наявність знань, покладених в основу готовності майбутніх інженерів до академічної мобільності, оволодіння мовою толерантного спілкування, міжкультурною комунікацією; можливість успішно налагоджувати контакти для реалізації академічної мобільності; адаптацію та ефективну працю у різних навчальних і професійних ситуаціях, що дає змогу приймати виважені рішення, нести відповідальність. Особистісно-діяльнісний компонент розкриває сформованість характеристик особистості, необхідних для успішної діяльності та взаємодії майбутнього інженера у процесі академічної мобільності: активності, відкритості до змін, соціальної відповідальності, динамічності адаптації, сформованості рефлексивних умінь.

3. Педагогічні умови формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу розглянуто у дослідженні як сукупність чинників, що забезпечують ефективну організацію освітнього процесу. Визначено, що педагогічними умовами формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу є: формування мотивації майбутніх інженерів до планування та участі в реалізації академічної мобільності, позитивного емоційного ставлення до навчальної та професійної діяльності; посилення комунікативної спрямованості процесу оволодіння знаннями, вміннями та навичками, необхідними для ефективної

іншомовної комунікації; актуалізація міждисциплінарних зв'язків гуманітарних, технічних і спеціальних циклів дисциплін у формуванні загальнокультурної компетентності майбутнього інженера; забезпечення особистісно-розвивального освітнього середовища з урахуванням суспільних потреб, особистісних професійних запитів студентів вищого технічного навчального закладу.

4. Модель формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу є цілісною системою, зорієнтованою на єдність мети та завдань, реалізацію наукових підходів (системного, особистісно-орієнтованого, міждисциплінарного, суб'єктно-діяльнісного, інтегративного, компетентнісного, конструктивного), спрямованою на реалізацію педагогічних умов формування готовності до академічної мобільності у студентів. Модель представлена взаємозв'язаними блоками (цільовим, змістовно-процесуальним та результативним) і враховує чинники (індивідуально-психологічні властивості студентів; суб'єкт-суб'єкту взаємодію; інтеграцію навчальної, наукової та інноваційної діяльності), що впливають на реалізацію завдань, які постали перед вищими технічними навчальними закладами щодо формування готовності студентів до академічної мобільності.

Формування компонентів готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу (когнітивно-комунікативного, мотиваційного та особистісно-діяльнісного) здійснюється безпосередньо через зміст навчання та виховання з урахуванням специфічних принципів і за допомогою методів, форм організації навчання та виховання.

Розроблена методика формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу відображає логіку педагогічної діяльності викладачів та передбачає реалізацію визначених та обґрунтованих педагогічних умов формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу.

5. Доведено, що ґрунтовне вивчення сутності досліджуваного явища як складного інтегративного особистісного утворення та його виявлення на різних рівнях можливе за умови визначення критеріїв та показників їхнього прояву. Критеріями та показниками сформованості готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу є: *спонукально-цільовий критерій* (показники: мотиваційна цілеспрямованість, цільова активність, мотивація спілкування, мотивованість досягненням (успіхом); *інформативно-комунікаційний критерій* (показники: сформованість образу академічно мобільного фахівця, усвідомлення значущості мобільності у професійній діяльності, контактність, комунікабельність, організаторські здібності, здатність устанавлювати партнерські зв'язки і взаєморозуміння з колегами і керівництвом, володіння етикою ділового спілкування); *процесуально-поведінковий критерій* (показники: сформованість рефлексивних умінь, активність, відкритість до змін, соціальна відповідальність, динамічність адаптації). Рівні готовності до академічної мобільності: низький (критичний), середній (задовільний), достатній (продуктивний).

На етапі констатувальної діагностики з'ясовано, що низький рівень сформованості досліджуваного явища є домінуючим: 56,5 % з ЕГ та 58,2 % з КГ, відповідно: на задовільному рівні – 39,2 % (ЕГ) та 37,5 % (КГ), на достатньому (продуктивному) рівні – 4,3 % у студентів ЕГ та 4,3 % у студентів КГ.

За результатами повторної діагностики після формувального етапу встановлено такі рівневі прояви: на низькому (критичному) рівні в ЕГ зафіксовано 33 %, у КГ – 53,8 % студентів; на задовільному рівні: в ЕГ – 47,5 %, у КГ – 41,9 %; на достатньому (продуктивному) рівні: в ЕГ – 19,5 %, у КГ – 4,3 % студентів.

Узагальнення результатів експериментальної перевірки педагогічних умов формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу засвідчило їхню ефективність, що підтвердило справедливість гіпотези дослідження.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу. Подальшого вивчення потребують теоретико-методичні засади формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу; порівняльний аналіз систем підготовки студентів до академічної мобільності в зарубіжних країнах; обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування готовності до академічної мобільності у студентів тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аберкромби, Н., Хилл, С., & Тернер, Б. (2004). *Социологический словарь*. Пер. с англ. под ред. С. А. Ерофеева. (2-е изд., перераб. и доп.). Москва: Экономика.
2. Абульханова-Славская, К. А. (1990). *Психология личности в социальном обществе. Личность и ее жизненный путь*. Москва, 1990.
3. Аззоліні, С. В., Амеліна, С. М., Гаманюк, В. А., & Жданова, Н. С. (2014). *Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України*. Київ. Взято з [http://www.goethe.de/ins/ua/kie/pro/bkd/rahmen curriculum.pdf](http://www.goethe.de/ins/ua/kie/pro/bkd/rahmen%20curriculum.pdf).
4. Азроянц, Э. А. (2002). *Глобализация: катастрофа или путь к развитию? Современные тенденции мирового развития и политические амбиции*. Москва: Новый век.
5. *Академическая мобильность студентов: возможности и перспективы*. Сб. мат-лов междунар. науч.-практ. конф., 28 нояб., 2008 В. В. Гаврилова. Сургут: РИО СурГПУ.
6. Амеліна, С. М. (2011). Комуникативна методика навчання німецькій мові професійного спрямування в аграрних ВНЗН. *Науковий вісник нац. університету біоресурсів і природокористування України*. Педагогіка. Психологія. Філософія, 59, 1, 27–33.
7. Амеліна, С. М. (2014). Гуманістичні засади формування культури професійного спілкування: історія, сьогодення, перспективи. В Т. О. Дороніна, С. М. Амеліна, & В. А. Гаманюк та ін., *Освітній менеджмент: проблеми теорії та практики*. Т. О. Дороніної (Ред.). (с. 99–108). Кривий Ріг: ТОВ ВНП «Інтерсервіс».
8. Амеліна, С. М., Аззоліні, Л. С., Гаманюк, В. А., & Жданова Н. С. (2014). *Рамкова програма з німецької мови професійного спілкування для вищих навчальних закладів України*. Київ: Ленвіт.
9. Ананьев, Б. Г. (1996). *Психология и проблемы человекознания*. Москва: Воронеж.

10. Андреев, В. И. (2013). *Педагогика высшей школы: Инновационно-прогностический курс*. Казань: Центр инновац. технологий. Взято з <http://logospress.ru/docs/pvsh.pdf>.
11. Андреева, К. С. (2012). Международная академическая мобильность как фактор развития внутренней академической мобильности. *Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского*, 4–42, 85–88.
12. Артамонова, Ю. Д., & Демчук, А. Л. (2012). Развитие академической мобильности в вузах России. *Высшее образование в России*, 12, 86–95.
13. Астахова, В. (2010). Академическая мобильность преподавателей и студентов: состояние и перспективы развития. *Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины*. Харьков: Изд-во НУА.
14. Ашерев, А. Т. (2002). *Підготовка, експертиза і захист дисертацій*. Харків: Вид-во УІПА.
15. Бабин, І. І., Болюбаш, Я. Я., & Гармаш, А. А. та ін. (авт.-уклад.) (2011). *Національний освітній глосарій: вища освіта*. Д. В. Табачника & В. Г. Кременя (Ред.). Київ: Видавничий дім «Плеяди».
16. Балашова, С. С. (2013). Використання інноваційних методик навчання Гете-інституту у формуванні іншомовної компетенції майбутніх економістів. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*, 34-35 (38-39), 146-155.
17. Балашова, С.С. (2012). Роль ігрових технологій у формуванні іншомовної комунікативної компетенції фахівців економічного профілю. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 20 (255), 88-94
18. Барбина, Е. С., & Семиченко, В. А. (1996). *Идеи интеграции системности и целостности в теории и практике высшей школы*. Київ: ППО.
19. Барблан, А. (2002). Академическое сотрудничество и свобода передвижения в Европе: что было и что будет. *Высшее образование в Европе*, 11, 13–16.

20. Бауман, З. (2004). *Глобализация. Последствия для человека и общества* (пер. с англ.). Москва: Изд-во «Весь Мир».
21. Бацевич, Ф. С. (2007). *Словник термінів міжкультурної комунікації*. (Словники України). Київ: Довіра, 2007.
22. Белкин, А. С. (1991). *Ситуация успеха. Как её создать?* Москва.
23. Белов, В. А, Энтин, М. А, ... Гладков, Г. И. (2005). *Болонский процесс и его значение для России*. К. Пурсиайнена, & С. Медведева (Ред.). Москва: РЕЦЭП.
24. Белова, Н. І. (2010). Академическая мобильность преподавателей и студентов: состояние и перспективы развития. *Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины*. Харьков: Изд-во НУА.
25. Белякин, А. М. (2007). Академическая мобильность и качество обучения за рубежом. *Казанский педагогический журнал*, 2, 115–122.
26. Берталанфи, Л. (1969). *Общая теория систем – критический обзор. Исследования по общей теории систем*. (с англ. и польск.) В. Н. Садовского, & Э. Г. Юдина (Общ. ред.). Москва: Прогресс.
27. Беспалько, В. П. (1989). *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика.
28. Бех, І. Д. (2012). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті*. Взято з <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>.
29. Бех, І. Д., (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті*. *Высшее образование в России*, 11, 4-13.
30. Білик, О., Козловська, І. & Миськів, І. (2016). *Організація занять у вищих навчальних закладах на основі інтеграції структури методу навчання*. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 6 (80), 22–30.
31. Богословский, В. И., Писарева, С. А., & Тряпицына, А. П. (2007). *Академическая мобильность: реализация в Болонском процессе. Методическое пособие для студентов*. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена.

32. Бодалев, А. А. (1998). *Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения*. Москва: Флинта Наука.
33. Бойко, В. В. (2008). Аналіз основних пріоритетів розвитку навчання впродовж всього життя. Взято з: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2008_19_3/doc_pdf/Boyko_st.pdf.
34. Борисова, Е. М. (1981). О роли профессиональной деятельности в формировании личности. *Психология формирования и развития личности*, 11–15.
35. Бородина, Е. С. (2013). Организация работы куратора студенческой группы в вузе. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: образование. Педагогические науки*, 5, 3, 77–80.
36. Бородина, Е. С. (2013). Организация работы куратора студенческой группы в вузе. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: образование. Педагогические науки*. (Т. 5). 3, 77-80.
37. Борытко, Н. М. (2001). *В пространстве воспитательной деятельности*. Волгоград: Перемена.
38. Боттаева, З. Х. (2008). Влияние стратегий адаптации трудовых мигрантов на их психологическое благополучие. *Альманах современной науки и образования*. Тамбов: Грамота. 4, Ч.2, 37-43. Взято с <http://www.gramota.net/materials/1/2008/4-2/13.html>.
39. Бринёв, С. Н., & Чуянов, Р. А. (2006) *Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования*. Взято с www.prof.msu.ru/publ/omsk2/ob0.htm.
40. Бугров, В., Гожик, А., Жданова, К., Зарубінська, І., Захарченко, В., Калашнікова, С., ... & Шитікова, С. (2014). *Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні*. В. Лугового, & С. Калашнікової (Ред.). Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети».
41. Бурдье, П. (2007). *Социология социального пространства*. (Пер. с фр. Н. А. Шматко). Москва: Ин-т эксперим. социологии; Санкт-Петербург: Алетейя.

42. Бусел, В. Т. (Уклад. & гол. ред.). (2004). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ: Ірпінь: Перун.
43. Вайпан, В. А., Гладких, С. Р., & Климов, А. А. (2008). *Академическая мобильность: финансово-экономические и правовые аспекты*. Москва: Логос.
44. Валеева, Н. Ш. (2005). *Формирование профессиональной компетентности у будущих инженеров: зарубежный и отечественный опыт*. Казань: Казан. гос. унив.
45. Василенко, И. В. (1996). *Социокультурная мобильность как философская проблема*. (Дис. канд. филос. наук), Волгоград.
46. Васильєв, В. В. (1999). *Система адаптації робітників до професійної діяльності: Наукове видання*. Дніпропетровськ: Вид-во Дніпропетровського університету.
47. Вербик, Л., & Лазановски, В. (2007). Международная мобильность студентов: паттерны и тренды. *Вестник высшей школы*, 9, 12–36.
48. Вербицкий, А. А. (1991). *Активизация обучения в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высш. школа.
49. Вербицкий, А. А., & Ларионова, О. Г. (2009). *Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции*. Москва: ЛОГОС.
50. Вербицька, С. В. (2009). Міжнародна студентська академічна мобільність: етапи розвитку та суб'єкти організації. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*, 45, 20-26. Взято з http://eprints.zu.edu.ua/3047/1/4_45.pdf.
51. Вища освіта України. Взято з <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/58/>
52. Вікіпедія: вільна енциклопедія. Взято з <http://uk.wikipedia.org>
53. Вікіпедія: вільна енциклопедія. Взято з [https://uk.wikipedia.org/wiki/Кафедра_\(освіта\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Кафедра_(освіта))
54. Воронин, А. С. (2006). *Словарь терминов по общей и социальной педагогике*. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ–УПИ.

55. Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика.
56. Галімов, А. В. (2004). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом*. Хмельницький: Вид-во Нац. академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького.
57. Галузьяк, В. М. (2015). *Психологія вищої школи*. Вінниця: ТОВ "Нілан ЛТД".
58. Герасимов, А. М., & Логинов, И. П. (2001). *Инновационный опыт в обучении: концептуально-технологический аспект*. Москва.
59. Гидденс, Э. (2003). *Устройство общества: Очерк теории структурации*. Москва: Академический проект.
60. Гиппенрейтер, Ю. Б. & Фаликман М. В. (2002). *Психология мотивации и эмоций*. Москва: ЧеРо.
61. Глухих, В. А., & Самарина, Е. Л. (2012). Социологические основания академической мобильности: опыт зарубежной социологии и российские реалии. *65-я научно-техническая конференция профессорско-преподавательского состава университета: 24 января – 4 февраля 2012*. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ».
62. Голубова, Г. В., (2012) Педагогічні умови розвитку обдарованості студентів. Взято 3
http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105345.doc.htm.
63. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
64. Гончаренко, С. У., Зязюн, І. А., Талалуєва, Н. О. та ін. (Уклад.). (2000). *Професійна освіта: словник*. Н. Г. Ничкало (Ред.). Київ: Вища школа.
65. Гончарук, Н. П., & Приходько, Л. В. (2013). Виртуальная академическая мобильность как инструмент развития единого образовательного пространства. *Вестник Казанского технологического университета*, 16, 16, 60–62.

66. Горденко, Н. В. (2011). Академическая культура: понятие, сущность структура. Взято з http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2011.
67. Гребньов, Л. (2007). Лондонське комюніке: завершальний етап Болонського процесу. *Вища освіта в Росії*, 9, 3–20.
68. Гришаев, О. В., & Щербакова, М. В. (2009). Записная книжка куратора студенческой группы: методические рекомендации по организации воспитательной деятельности куратора. Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета.
69. Гуляева, Н. М. (2005). Мобільність викладачів і студентів: проблеми та орієнтири. *Матеріали VI щорічної міжнародної конференції «Розбудова менеджмент-освіти в Україні»* (17–19 лютого 2005 року м. Дніпропетровськ). Київ: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні».
70. Гурч, Л. (2008, 15 верес.). *Мобільність студентів та професорсько-викладацького складу як фактор підвищення конкурентоспроможності вищої освіти України в європейському просторі*. Взято з <http://personal.in.ua/article.php?id=53>.
71. Данилова, З. А. (2014). Риски вертикальной мобильности будущих специалистов. *Вестник Бурятского государственного университета*, 6(2), 49–53.
72. Децюк, Т. М. (2015). Технології формування професійної компетентності у майбутніх соціальних працівників у позааудиторній роботі. Методичні рекомендації для позааудиторної роботи зі студентами спеціальності «Соціальна робота». Чернігів: ЧНТУ, 2015. – 88 с.
73. Децюк, Т. М. (Укл.) (2015). Технології формування професійної компетентності у майбутніх соціальних працівників у позааудиторній роботі. *Методичні рекомендації для позааудиторної роботи зі студентами спеціальності «Соціальна робота»*. Чернігів: ЧНТУ.
74. Джери, Д. (1999). *Большой толковый социологический словарь*. (В 2 томах Т. 1). Москва: АСТ, Вече.

75. Джери, Дэвид, & Джери, Джулия. (1999) *Большой толковый социологический словарь*. Москва: Вече. АСТ. Взято с http://explanatory_sociological.academic.ru/1871/%D0%A1%D0%9E%D0%A6%D0%98%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%90%D0%AF_%D0%9C%D0%9E%D0%91%D0%98%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%AC.
76. Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. Київ: Академвидав.
77. Дмитриева, Н. К. (2010). Академическая мобильность как средство реализации основных положений Болонской декларации. *Социально-гуманитарный вестник Юга России*, 7, 63–70.
78. Дмитриева, Н. К. (2011). Содержание академической мобильности как интегративного качества будущего компетентного специалиста. *Нижегородское образование*, 3, 76–82.
79. Дмитриева, Н. К. (2013). Академическая мобильность как личностное качество субъектов образовательного процесса. *Непрерывное образование: XXI век*, 4. Взято с <http://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-mobilnost-kak-lichnostnoe-kachestvo-subektov-obrazovatel'nogo-protsesssa>.
80. Доброньков, В. И., & Кравченко, А. С. (2001). *Социология*. Москва: ИНФА –МИ.
81. Дьяченко, М. И. (1998). *Психология: словарь-справочник*. Минск: Хелтон.
82. Дьяченко, М. И., & Кандыбович, Л. А. (1986). *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: БГУ.
83. Дядченко, О. В. (2011). Формування академічної мобільності майбутніх учителів іноземної мови: постановка проблеми. Взято з http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2011_34_2/Dyadchenko.pdf.
84. Ельцова, В. А., Соловьёва, О. Н., & Соловьёв, А. В. (2007). Теоретические и практические аспекты требований, предъявляемых к

- профессиональной деятельности инженера. *Журнал «Фундаментальные исследования»*, 3, 53–57.
85. Емельянова, Э. Л. (2013) *Педагогическое обеспечение готовности студентов к академической мобильности*. (Дис. канд. пед. наук). Москва.
86. Еникеев, М. И. (2002). *Энциклопедия. Общая и социальная психология*. Москва: ПРИОР.
87. Ермоленко, В. А., Перченко, Р. Л., & Черноглазкин, С. Ю. (1999). *Дидактические основы функциональной грамотности в современных условиях*. Москва.
88. Ерова, Д. Р. (2015). *Формирование социально-психологической готовности студентов инженерного вуза к академической мобильности*. (Дис. канд. пед. наук), Казань.
89. Єліна, Т. О. Підсилення міжпредметних зв'язків засобами ознакової інтеграції. *Матеріали Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «Соціум. Наука. Культура»*. Взято з <http://intkonf.org/elina-to-pidsilennya-mizhpredmetnih-zvyazkiv-zasobami-oznakovoyi-integratsiyi>.
90. Жижко, Т. (2010). Академічна мобільність – об'єктивна умова розвитку університетської освіти Взято з http://archive.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/VIrd/2010_10/1.pdf.
91. Жукова, В. Ф. (2012). Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность». *Известия Томского политехн. университета*, 6, 320, 117–121.
92. Загоруйко, Л. Л. *Інноваційні тенденції у методиці навчання іноземних мов*. Блог викладача. Світ німецької мови Загоруйко Людмили. Взято з http://zagorbkt.blogspot.com/p/blog-page_5.html
93. Захарова, И. Г. (2010). *Формирование социальной компетенции будущих инженеров*. (Дис. канд. пед. наук), Саратов.
94. Згуровський, М. З. (2012). Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі. Взято з <http://konesh.ru/bolonsekij-proces--strukturna-reforma-vishoyi-osviti-na-ye.html>.

95. Зеер, Э. Ф. (2003). *Психология профессий*. (2-е изд., перераб., доп.). Москва: Академический проспект, Екатеринбург: Деловая книга.
96. Зимняя, И. А. (2004). *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
97. Зновенко, Л. В. (2007). Категория академической мобильности студентов в современных педагогических исследованиях России. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради*, 11(32), 288–292.
98. Зновенко, Л. В. (2008). *Развитие академической мобильности студентов педагогического вуза в условиях непрерывного образования*. (Дисс. канд. пед. наук). Омск.
99. Зязюн, І. А. (1996). Гуманістична парадигма в освіті. *Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку*. Матеріали Наук.-практ. конф. (м. Київ, 17–18 квітня 1996 р.). Київ.
100. Зязюна, І. А. (Ред.). (2000). *Неперервна професійна освіта: проблеми пошуку, перспективи*. Київ: Віпол.
101. Иванченко, Д. А. (2007). Перспективы применения блог-технологий в Интернет-обучении. *Информатика и образование*, 2, 120–122.
102. Ильин, Е. П. (2000). *Мотивация и мотивы*. Санкт Петербург: Питер.
103. Ильичев, Л. Ф., Федосеев, П. Н., Королев, С. М., & Панов, В. Г. (1983). *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Сов. Энциклопедия.
104. Іванова, С. В. (2010). Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісн. Житомирськ. держ. у-ту. Пед. науки*, 52, 152–156.
105. Івченко, А. О. (2006). *Тлумачний словник української мови*. Харків: Фоліо.
106. Ігнатюк, О. А. (2005). *Структура та зміст потенціалу особистості майбутнього інженера*. Київ-Запоріжжя.
107. Ігри дорослих. (2005). *Інтерактивні технології навчання*. Київ: Ред. загальнопед. газ.

108. Ісак, О. (2012). Академічна мобільність майбутнього вчителя інформатики в педагогічній освіті України та її суть. Ст. 117. Взято з http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/gvprkhdpi/2012_26/112_118.PDF.
109. Каверіна, О. Г. (2009). Інтегративні тенденції розвитку змісту гуманітарної підготовки майбутніх інженерів. Інформаційні технології і засоби навчання, 6 (14). Взято з <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
110. Калинина, Н. М., Елкін, С. Е., Радионова, О. А., Каныгіна, Е. С., & Калинина Н. М. (2012). Модернизация отечественной системы образования: развитие индивидуальной академической мобильности участников образовательного процесса. *Современные проблемы науки и образования*, 5. Взято с URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7095>.
111. Калиновская, Т. Г., Косолапова, С. А., & Косолапов, А. И. (2007). Компетентносний подход к подготовке инженеров. *Современные наукоемкие технологии*, 10. Взято з <http://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyu-podhod-k-podgotovke-inzhenerov>.
112. Карамушка, Л.М. (2004). *Психологія освітнього менеджменту*. Київ: Либідь.
113. Картавих, О. В. (2001). Засоби формування духовної культури особистості. *Проблеми сучасного мистецтва і культури*, 76–81.
114. *Каталог освітніх послуг Львівської політехніки*. Напрямок підготовки 6.050403 «Інженерне матеріалознавство». Взято з <http://edu.lp.edu.ua/napryamy/6050403-inzhenerne-materialoznavstvo>
115. Кирсанов, О. И., & Кирсанова, Е. С. (2012). Гуманитарные науки в инженерно-техническом вузе проблема воспитания. *Высшее образование в России*, 8–9, 104–110.
116. Кічук, Н. В. (2004). Ключові компетентності особистості фахівця як педагогічна проблема. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного ун-ту ім. К. Д. Ушинського*, 9–10, 153–161.
117. Козлова, О. Н. (2010). Академическая мобильность и устойчивое развитие европейского мира университета. *Академическая мобильность –*

важный фактор образовательной евроинтеграции Украины. Материалы Междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 16–19 нояб. 2010 г.. Харьков: Изд-во НУА.

118. Колесник, Л. А. Международная академическая мобильность студентов. Взято з http://rudana.in.ua/showanalit_40_.htm.

119. Колкова, М. К. (Ред.). (2007). *Традиції та інновації в методиці навчання іноземних мов: навч. посіб. для студ. і вчит.* СПб. : КАРО.

120. Колкової, М. К. (Ред.). (2007). *Традиції та інновації в методиці навчання іноземних мов.* Санкт-Петербург КАРО.

121. Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010–2020 р.) Взято з <http://osvita-dnepr.com/index.php/normativno-pravova-baza/41-profesijno-tekhnichna-osvita/484-kontseptsiya-rozvitku-profesijnoji-osviti-i-navchannya-v-ukrajini-2010-2020r-proekt>.

122. Коньков, А. Д. (1995). *Профессиональная мобильность как фактор социальной дифференциации молодежи.* (Дисс. канд. соц. наук: спец). Москва.

123. Копил, Г. О. (2014). *Формування крос-культурної компетенції на заняттях з іноземної мови засобами оригінальних періодичних видань.* Творчий потенціал мовних кафедр в інноваційному розвитку дослідницького університету. Збірник матеріалів міжкафедральної науково-методичної конференції. Київ, 18 лютого 2014 р.: КНЕУ. Взято з <http://chito.in.ua/tvorchij-potencial-movnih-kafedr-v-innovacijnomu-rozvitku-dosl.html>.

124. Коссов, Б. Б. (1995). Обобщенность содержания высшего образования как фактор его развития. *Вопросы психологии*, 2, 9–19.

125. Кравец, А. С. (2013). Гуманизация и гуманитаризация высшего образования. *Вестник Воронежского государственного университета: Проблемы высшего образования*, 29–36.

126. Кравец, Г. Ю. (2005). *Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитательном процессе вуза.* (Дис. канд. пед. наук), Иркутск.

127. Красняков, Є. (2012, липень). Міжнародні нормативно-правові акти про освіту та їхній вплив на формування державної політики в галузі освіти України. *Віче*, 14. Взято з <http://www.viche.info/journal/3215>.
128. Кремень, В. Г. (Гол. ред.). (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
129. Кременя, В. Г. (Ред.). (2003). *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз*. Київ: Наукова думка.
130. Кудрявцев, Т. В., & Шегурова, В. Ю. (1983). Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности. *Вопросы психологии*, 2, 51–59.
131. Кузнецова, І. В. (1993). *Гуманізація та гуманітаризація вищої технічної освіти*. (Дис. д-ра пед. наук), Київ.
132. Кузьмин, А. В. (2007). *Управление академической мобильностью как фактор развития международной интеграции в образовании*. (Автореф. дис. канд. экон. наук), Санкт-Петербург.
133. Кустовський, С. М. (2005). *Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Вінниця.
134. Кутузова, Г. І. (2012). Філософські аспекти модернізації університетської освіти в Україні. *Вісник Сев. НТУ. Серія Педагогіка*, 127/2012, 16–19.
135. Кучай, О. В. (2017). Академічна мобільність – необхідна умова формування спільного освітнього простору. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*, 253, 149–153.
136. Леонова, Е. В. (2010). Формирование общекультурных компетенций у студентов технического вуза. *Высшее образование в России*, 2, 124–131.
137. Лисак, О. Б. (2015). *Педагогічні умови формування європейської мобільності майбутніх фахівців економічного профілю*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Переяслав-Хмельницький.

138. Луговий, В. І., Таланова, Ж. В. (2010). Визнання освітньої якості – важливий чинник академічної мобільності. *Матеріали Міжнарод. науч.-практ. конф.*, Харків, 16–19 нояб. 2010 г. Харків: НУА.
139. Макаренко, В. А. (сост. и общ. ред.) (2000). *Краткий словарь современных понятий и терминов*. (3-е изд.). Москва: Республика.
140. Малик, Г. Д. (2011). *Педагогічні умови реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього документознавця*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Київ.
141. Малькова, З. А. (1991). Гуманізація образования. З. А. Малькова, & Б. Л. Вульфсон (Ред.). *Образование в мире на пороге XXI века* (с. 43–63). Москва: изд. АПН СССР.
142. Мануйлов, Ю. С. (2008). Воспитание через среду. *Воспитательная работа в школе*, 8, 21–27.
143. Маркова, О. В. (2015). *Створення ситуації успіху при вивченні іноземної мови студентами-юристами як запорука гуманізації педагогічного процесу*. Лінгвокультурний дискурс у парадигмі професійної освіти : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 5 берез. 2015 р.: КНЕУ.
144. Маршев, В. И. & Лукаш, Е. Н. (1991). *Методы активного обучения управлению*. Москва: МГУ.
145. Михайлов, А. А. (2013). Социально-гуманитарная подготовка инженеров в контексте подписания Россией Болонской декларации и вступления в ВТО. *Социально-гуманитарные знания*, 3, 157–166.
146. Міхненко, Г. Е. (2016). *Формування інтелектуальної мобільності майбутніх інженерів в умовах освітнього середовища технічного університету*. (Дис. канд. пед. наук), Київ.
147. *Модернізація навчальних планів дворівневої програми підготовки (бакалавр/магістр) із інженерного матеріалознавства на основі компетентнісного підходу та найкращого досвіду з впровадження досвіду положень Болонського процесу – «MMATENG»: 2013 – 2016*. Взято з <http://lutsk-ntu.com.ua/uk/mizhнародni-zvyazki-ta-akademichna-mobilnist>.

148. Монарьов, Р. Г., (2009). *Формування соціально-професійної активності майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету*. (Дис. канд. пед. наук), Кіровоград.
149. Мухров, И. (2012). Условия формирования профессиональной компетентности молодых квалифицированных рабочих в системе начального профессионального образования. *Современные проблемы науки и образования*, 3. Взято с <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6195>.
150. Ничкало, Н. Г. (1995). Професійно-технічній освіті – державну підтримку та науково-технічне забезпечення. *Нові технології навчання*, 15, 11.
151. Ніколаєва, С. Ю. (Наук. ред.). (2003). *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.
152. Ніколаєнко, С. М. (Ред.), Шинкарук, В. Д., Болубаш, Я. Я., Бабин І. І., Грубінко В. В., & Степко М. Ф. (Упор.). (2007). *Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін – Берген)*. Київ: Вид-во Дельта.
153. Новиков, А. М., & Новиков, Д. А. (2010). *Методология научного исследования*. Москва: Либроком.
154. Новикова, Л. И. (1985). *Школа и среда*. Москва: Знание.
155. Новожилова, Т. И. (2006). *Проектные условия профессионального становления молодого педагога высшей школы*. (Автореф. дис. канд. пед. наук), Краснодар.
156. Оденбах, И. А. (2011). *Академическая мобильность как фактор социализации личности студента университета*. (Дис. канд. пед. наук), Оренбург.
157. Ожегов, С. И., & Шведова, Н. Ю. (2003). *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. (4-е изд., доп.). Москва: ИТИ Технологии.
158. Павелків, Р. В. (2002). *Загальна психологія*. Навчальні матеріали онлайн. Взято з http://pidruchniki.com/13560615/psihologiya/motivatsiyno-potrebnisna_sfera_osobistosti.

159. Павлова, А. М., Рудей, О. А., & Садовникова, Н. О. (Сост.). Глоссарий по психологии профессионального развития. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та.
160. Паніотова, Д. Ю. (2015). *Інтегративний підхід до формування загальнокультурної компетентності майбутніх інженерів*. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(35), Issue: 71, 54-59
161. Пассов, Е. И. (1985). *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение.
162. Петрунева, Р. М. (2007). *Модель специалиста – инженера: от деятельности компетентности*. Волгоград: РПК «Политехник».
163. Пехота, О. М. та ін. (2003). *Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій*. Київ: В-во А.С.К.
164. Платонов, К. К. (1972). *О системе психологии*. Москва: Изд-во «Мысль».
165. Полат, Е. С. (1998). *Метод проектов*. Взято с <http://ciospbappo.narod.ru/ege/docs2/projects.htm>.
166. Пометун, О. І. (2007). *Енциклопедія інтерактивного навчання*. Київ: АПН.
167. Пометун, О., & Пироженко, Л. (2002). *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід*. Київ.
168. Постанова Кабінету Міністрів України від 31 серпня 2011 р. № 924 «Питання національного інформаційного центру академічної мобільності». Взято з <http://zakon.rada.gov.ua>.
169. Пріма, Р. М. (2010). *Компонентно-структурний аналіз сутнісної характеристики феномена «професійна мобільність учителя»*. Взято з: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4015/1/Prima.pdf>
170. Про вищу освіту Закон України № 1556-VII від 01.07.2014. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. – 2014, № 37-38, ст. 2004. Взято з <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.

171. Про вищу освіту Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Взято з <http://www.dt-kt.com/zakon-ukrajiny-pro-vyschu-osvitu-vid-01-07-2014-r-1556-vii/>.
172. Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність», 579, 24 редакція від 12.08.2015. *Урядовий портал*. Взято з <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248409199>.
173. Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України від 13 груд. 1991 р. № 1977-XII. *Відомості Верховної Ради України*, 1992, 12, 308–318.
174. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013 р. Взято з <http://zakon1.rada.gov.ua/rada/show/344/2013>.
175. Про освіту. (1996). Закон України. Київ: Концепції педагогічної освіти.
176. Про професійний розвиток працівників: Закон України від 12.01.2012 № 4312-VI. *Відомості Верховної Ради України*, 39, ст. 462.
177. Програма і матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інноваційні методи викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах», 27 травня 2015 р. Київ: НУХТ.
178. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні. Взято з rectors.odessa.ua/ua/uploads/strategia.doc.
179. Прохоров, А. М. (Гл. ред.). (1985). *Советский энциклопедический словарь*. (3-е изд.). Москва: Сов. Энциклопедия.
180. Пустовіт, Л. О. та ін. (Укл.) (2000). *Словник іномовних слів*. Київ: Довіра.
181. Ребер, А. (Ред.). (2013). *Большой толковый психологический словарь*. Москва: Вече. АСТ. Взято з http://psychology_dictionary.academic.ru/4275/%D0%9C%D0%9E%D0%91%D0%98%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%9E%D0%A1%D0%A2%D0%AC.
182. Роджерс, К. Р. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. (Пер. с англ.). Москва: Прогресс: Универс.

183. Роттердамский, Э. (1987). *Философские произведения. Серия: Памятники философской мысли*. Москва: Наука.
184. Садовский, В. Н., & Юдин Э. *Исследования по общей теории систем*. В. Садовский, & Юдина Э. (Ред.). Москва: Прогресс.
185. Свиренко, Ж. С. (2004). Гуманітаризація вищої технічної освіти як соціально-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*, 1, 33-37
186. Сергеева, Ю. И. (2012). Международный образовательный туризм как историческая традиция. *Развитие гуманитарных наук. Rozwoj nauk humanistycznych*. 27–29.02.2012 г. Познань/Poznan. 206 Взято з <http://конференция.com.ua/pages/view/>.
187. Сироткин, Л. Ю. (1992). *Формирование личности: проблема устойчивости*. Казань: Изд-во КГУ.
188. Сисоєва, С. О. (2008). *Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу*. Хмельницький: ХГПА.
189. Ситников, А. П. (1996). *Акмеологический тренинг. Теория. Методика. Психо-технологии*. Москва: Технологическая школа бизнеса.
190. *Словник української мови: академічний тлумачний словник*. (1989). (В 11 т. Т. 10). Взято з <http://sum.in.ua/s/umova>.
191. Смутьсон, М. Л. Сучасний вчитель у віртуальному освітньому просторі. Взято з <http://www.ime.edu-ua.net/em7/content/08smleev.htm/>.
192. Совместная декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования четырех министров, представляющих Великобританию, Германию, Францию и Италию; г. Париж, Сорбонна, 25 мая 1998 года. Взято з http://bologna-centr.at.ua/PDF/1998_Sorbonne_declaration_rus.pdf.
193. Солдатенко, М. М. (2007). *Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук), Київ.

194. Сорокин, П. А. (1992). *Человек, цивилизация, общество*. Москва: Политиздат.
195. Сорокин, П. А. (1998). Отношения Запада и Востока в настоящем и будущем. *Грани*, 185, 205–220.
196. Сорокин, П. А. (2005). *Социальная мобильность*. М. В. Соколовой (Пер. с англ.). Москва: Academia : LVS.
197. Стегний, В. Н., & Курбатова Л. Н. (2010). Социальный портрет современного студенчества. *Высшее образование в России*, 2, 57–63.
198. Сулима, Т. С. (2014). *Формування професійної компетентності майбутнього педагога професійного навчання будівельного профілю*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
199. Сушенцева, Л. Л. (2012). *Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах*. (Дис. д-ра пед. наук). Київ.
200. Сушенцева, Л. Л., & Сушенцев О. О. (2016). Вплив професійної мобільності на конкурентоздатність фахівця на сучасному ринку праці. *Молодий вчений*, 4, 568–572. Взято з <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/4/137.pdf>.
201. Тернопільська, В. І., & Дерев'янку, О. В. (2010). Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів. *Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Пед. науки*, 31, 264–267.
202. Тимчук, Л. І. (2005). *Організаційно-педагогічні засади української освіти дорослих на Буковині (1869–1940 рр.)*. (Автореф. дис. канд. пед. наук) Прикарпатський національний ун-т ім. Василя Стефаника, Івано-Франківськ.
203. Тоффлер, Э. (2002). *Шок будущего*. (Пер. с англ.). Москва: АСТ.
204. Трегубова, Т. М. (2006). Адаптационно-образовательный потенциал зарубежного опыта и подготовка конкурентоспособных специалистов. *Молодежь и рынок труда: конкурентоспособность в современных экономических условиях*. Омск: Из-во ОмГПУ.

205. Триндюк, В. А. (2016а). *Використання фільму «Extra auf Deutsch» на заняттях німецької мови в технічному університеті*. Мовні універсалії у міжкультурній комунікації: Матеріали IV Міжнародного науково-практичного семінару. Луцьк: ПП Іванюк В. П.
206. Триндюк, (2015d). В. А. *Формування іншомовної соціокультурної компетентності у студентів технічних університетів*. Мовні універсалії у міжкультурній комунікації: матеріали V Міжнародного науково-практичного семінару. Луцьк, 20 березня 2015: РВВ Луцького НТУ.
207. Триндюк, В. А. (2013а). Академічна мобільність студентської молоді Волині: проблеми та перспективи розвитку. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету, 6(49), 193–196.
208. Триндюк, В. А., & Губіна, А. М. (2015). *Проблеми викладання іноземної мови в немовних вузах в умовах автономії*. Розвиток іншомовної компетентності: методичні, психологічні, лінгвістичні аспекти: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції. Тернопіль, 21-22 травня 2015 р: ТНЕУ.
209. Триндюк, В. А., & Стернічук В.Б. (уклад.). (2014). Ділова іноземна мова (німецька) *Електронний навчальний посібник*. Взято з <http://elib.lutsk-ntu.com.ua/chair/im>.
210. Триндюк, В. А., & Стернічук В.Б. (уклад.). (2015). Німецька мова для студентів I-II курсів технічних спеціальностей. *Електронний навчальний посібник*. Взято з <http://elib.lutsk-ntu.com.ua/chair/im>.
211. Триндюк, В. А., & Тишко, Н. М. (2016). Підготовка студентів вищих технічних навчальних закладів до складання міжнародних тестів *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету, 14 (57), 120–123.
212. Триндюк, В. А. (2011b). *Формування комунікативної компетенції у студентів технічних ВНЗ*. Матеріали круглого столу «Сучасні проблеми

викладання іноземних мов в немовних вузах та коледжах». Луцьк: Редакційно-видавничий відділ ЛНТУ.

213. Триндюк, В. А. (2011a). Інформаційно-комунікаційні технології як засіб підвищення якості освіти. *Вища освіта України*. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору, Додаток 2, 3, II(27), 429–435.

214. Триндюк, В. А. (2012b). Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на якість підготовки фахівців. *Вісник СевНТУ. Серія: Педагогіка*, 127/2012, 34–39.

215. Триндюк, В. А. (2012a). Академічна мобільність студентської молоді: психолого-педагогічні проблеми. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. За матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість», присвяченої 10-ти річчю Українського відділення МАНПО, 22(257), IV, 197–203.

216. Триндюк, В. А. (2013b). *Академічна мобільність студентів як засіб міжкультурної комунікації*. Актуальні проблеми підготовки фахівців на сучасному етапі: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Частина 1. Луцьк: Луцький педагогічний коледж.

217. Триндюк, В. А. (2014b). *Організація професійно-орієнтованого навчання іноземної мови в немовному вузі*. Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні проблеми: матеріали Всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції. Луцьк, 11 квітня 2014: РВВ Луцького НТУ.

218. Триндюк, В. А. (2014c). Вивчення іноземної мови в процесі академічної мобільності студентів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету, 10(53), 130–133.

219. Триндюк, В. А. (2014a). *Інноваційні технології викладання іноземних мов в процесі підготовки студентів до академічної мобільності*. Мовні

універсалії у міжкультурній комунікації. Матеріали IV Міжнародного науково-практичного семінару. Луцьк, 28 лютого 2014 р. Луцьк: ПП Іванюк В. П.

220. Триндюк, В. А. (2015b). Особливості підготовки студентів технічних вузів до міжкультурної комунікації. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», Додаток 1, 35, VII(59), 331–339.

221. Триндюк, В. А. (2015c). До питання іншомовної підготовки студентів технічних університетів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету, 11(54), 110–113.

222. Триндюк, В. А. (2015e). *Особливості курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням»*. Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти: матеріали міжвузівської науково-методичної конференції. Луцьк, 12 травня 2015 р.: РВВ Луцького НТУ.

223. Триндюк, В. А. (2015a). Академічна мобільність студентів крізь призму соціокультурних факторів. *Kelm: Education. Law. Management*, 3(11), 322–334.

224. Триндюк, В. А., (уклад.). (2016b). *Методичні вказівки. Педагогічні умови формування готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності*. Луцьк: Луцький НТУ.

225. Триндюк, В. А., Мартинюк, О. М., & Стернічук, В. Б. (2013). Академічна мобільність студентів як невід'ємний інтеграційний процес сучасної освіти. *Механізми забезпечення розвитку України: гуманітарний та економічний аспекти*. (Ред.) Н. С. Різник, Н.С., & Московчук А. Т. Луцьк: СПД Гадак Жанна Володимирівна. 676–692.

226. Триндюк, В. А., Найдюк, О. В., & Войтенко, І. Г. (2009). *Німецька мова*. Луцьк: ЛНТУ.

227. Удовенко, В. І. (2015). *Використання ігрових ситуацій як засіб стимулювання мовленнєвої діяльності студентів немовних вnz*. Програма і матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інноваційні методи викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах». Київ, 27 травня 2015 р.: НУХТ
228. *Український педагогічний енциклопедичний словник*. (2011). Видання друге, доповнене й виправлене. Рівне: Волинські обереги.
229. Федоров, А. В., & Новикова, А. А. (2008). Интерактивное развитие медиа-компетентности в webquest и деловой интернет-игре. *Исследователь*, 7–8, 108–121.
230. Федорова, І. І., & Трофименко, Я. В. (2012). Академічна мобільність українських студентів сучасного освітнього простору. *Вісник НТУУ КПІ. Філософія. Психологія. Педагогіка*, 2012, 139–144. Взято з http://novyn.kpi.ua/2012-2/Fedorova_Trofimenko.pdf.
231. Фетискин, Н. П., Козлов, В. В., & Мануйлов, Г. М. (2002). *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва: Институт Психотерапии.
232. Фініков, Т. В., Болюбаш, Я. Я., Бабин І. І., Усатенко Г. О. (Упор.) (2009). *Нова динаміка вищої освіти і досліджень для соціальних змін та розвитку*. І. О. Вакарчук (Ред.). Київ: Агентство «Україна».
233. Хуторской, А. В. (2008). *Педагогическая инноватика*. Москва: Академия.
234. Царапина, Т. П., Ульрих, Т. А., & Никулина, И. В. (2010). *Эффективная организация кураторской деятельности*. Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та.
235. Чермит, К. Д., Левченко В. Г. (2001). *Высшее образование: реалии и перспективы*. Майкоп.
236. Чернілевський, Д. В. (2010). *Педагогіка вищої школи*. Вінниця: АМСКП: Глобус-Прес.

237. Шадриков, В. Д. (1996). *Психология деятельности и способности человека*. (2-е изд., перераб. и доп.). Москва: Логос.
238. Шаммазов, А., & Беленькова О. (1998). Технические университеты в информационно-индустриальном обществе . *Высшее образование в России*, 1, 24-27.
239. Шарова, Е. П., (2004). *Инновационный опыт учителя как средство развития социально-профессиональной мобильности педагогического коллектива школы*. (Дис. канд. пед. наук), Санкт-Петербург.
240. Шендерук, О. Б., & Пермінова, В. А. (2008). Використання методу кейс-стаді під час викладання іноземних мов. Взято з http://www.rusnauka.com/23_SND_2008/Philologia/26584.doc.htm.
241. Шищенко, В. О. (2016). *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування позитивної навчальної мотивації молодших школярів*. (Дис. канд. пед. наук), Харків. Взято з http://nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/files/Diser_foto/04/2016_2017/Shishenko/Diss_Shishenko.pdf
242. Шиянов, Е. Н. (1991). Гуманизация профессионального становления педагога. *Педагогіка*, 9, 80–84.
243. Шовкопляс, О. І. (2013). Використання кейс-методу в процесі професійно-орієнтованого навчання англійській мові у вузі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки*, 14(2), 207–212.
244. Штофф, В. А. (1966). *Моделирование и философия*. Москва: Наука.
245. Ягупов, В. В. (2002). *Педагогіка*. Київ: Либідь.
246. Яицкая, А. А. (2012). Академическая мобильность студентов. *V Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» 15 февраля – 31 марта 2012 года*. Взято з <http://www.rae.ru/forum2012/213/2984>.

247. Яковенко, В. Б. (2004). *Введение в инновационные технологии*. Київ: Европейський ун-т.
248. Яременко, В., & Сліпушко, О. (уклад.). (2008). *Новий тлумачний словник української мови*. (2-ге вид., виправлене). (Т. 1). Київ: Аконіт.
249. Ясвин, В. А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл.
250. Archive of the Bologna Process. Retrieved from <http://archive.ehea.info/search>.
251. Beer, J. E. (2003). Communicating across cultures: High and low context. Culture at work. Communicating across cultures: High and low context. Culture at work. Retrieved from www.culture-at-work.com/highlow.html.
252. Böhm, A., Follari, M., Hewett A., Jones, S., Kemp, N., Meares, D., Pearce, D., & Van Cauter, K. (2004). Vision 2020. Forecasting International student mobility. UK perspective. British Council. Available. Retrieved from http://www.britishcouncil.org/eumd_-_vision_2020.pdf.
253. Competence agreements. (2014). International professional engineers agreement. Apec engineer agreement International engineering technologist agreement. International agreement for engineering technicians. Retrieved from [http://www.ieagreements.org/assets/Uploads/Documents/Policy//IEA%20Agreements%20Constitution%20\(12%20September%202014\).pdf](http://www.ieagreements.org/assets/Uploads/Documents/Policy//IEA%20Agreements%20Constitution%20(12%20September%202014).pdf).
254. Dittrich, K., Frederiks, M., & Luwel, M. (2004). The Implementation of Bologna' in Flanders and the Netherlands. *European Journal of Education*, 39, 3, 299–316.
255. Dobson Ian, R. (2001). The Internationalisation of University Education: Australia and Finland Compared. *Tertiary Education and Management*, 7, 3, 243–254.
256. Duden Deutsches Universalwörterbuch. (1996). *Herausgegeben und bearbeitet vom wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion unter der Leitung von G. Drosdowski*. 3. Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

257. Engineers Mobility Forum (2001). Retrieved from <http://accreditation.org/accords/engineers-mobility-forum-2001>.
258. Fried-Booth Diana, L. (1986). *Project Work*. Oxford University Press.
259. Global Education Digest. Retrieved from <http://www.nisunesco.org> (publication).
260. Grabe, W., & Stoller, F. (2011). *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education Longman.
261. Huisman, J., & Van der Wende. (2004). The EU and Bologna: are supra- and international initiatives threatening domestic agendas? *European Journal of Education*, 39, 3, 349–357.
262. Huib de Jong, H., (2003). The Case of the University of Twente: Internationalisation as Education Policy. *Journal of Studies in International Education*, 7, 1, 41-51.
263. Kerr, C. (1994). Higher education cannot escape history: issues for the twenty first century. *Suny Series Frontiers in Education*. Albany: State University of New York Press.
264. Knight, J. (2010). Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues. Retrieved from http://globaluniversity.files.wordpress.com/2010/02/joint_and_double_degree_programmes_vexing_questions_and_issues_september_2008.pdf.
265. Lipset, S. M., Bendix, R. (1959). *Social mobility in industrial society*. Berkeley: University California Press.
266. Magna Charta Universitatum. Retrieved from <http://www.magna-charta.org/>
267. Malan, T. (2004). Implementing the Bologna Process in France. *European Journal of Education*, 39, 3, 289–297.
268. OECD. Internationalisation and Trade in Higher Education. (2004). Opportunities and Challenges. Paris: OECD Publications.

269. Parkinson Alan “The Rationale for Developing Global Competence”. (2009). *Online Journal for Global Engineering Education*, 4, 2, 2. Retrieved from <http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=ojgee>.
270. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September (2003) Retrieved from http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf.
271. Ridder-Symoens, H. (1992). Mobility. In *A History of the University in Europe*. Vol. 1: Universities in the Middle Age. Cambridge: Cambridge University Press.
272. Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society: Social Features, Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation*, 2. Paris: OECD.
273. Seventh Framework Programme Retrieved from <http://cordis.europa.eu/fp7/>
274. Stohl, M. (2007). We Have Met the Enemy and He Is Us: The Role of the Faculty in the Internationalization of Higher Education in the Coming Decade. *Journal of Studies in International Education*, 11, № 3/4, 359–372.
275. The Bologna Process – Towards the European Higher Education Area. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/higher-education/bologna_en.htm.
276. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Leuven-la-Neuve, 28–29 April: Retrieved from http://europa.eu/rapid/press-release_IP-09-675_en.htm.
277. The Bologna Process in Higher Education in Europe – Key indicators on the social dimension and mobility. (2009). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
278. Van Damme, D. (2001). Quality issues in the internationalisation of higher education. *Higher Education*, 41, 4, 415-441.

ДОДАТКИ

Додаток А

Історико-рефлексивний аналіз академічної мобільності як соціокультурного феномену

У процесі інституціоналізації освіти і науки простежується тенденція до багатовимірного переосмислення та необхідного критичного аналізу міжнародної академічної мобільності як соціокультурного феномену. У цьому зв'язку заслуговує розгляду точка зору К. Керра як представника зарубіжної наукової літератури кінця ХХ століття, який зробив спробу провести порівняльний аналіз «конвергентної» і «дивергентної» моделей універсальної освіти (Grabe, & Stoller, 2011, с. 87). Більше того, вказаним автором на базі вище наведеного підходу виділено три історичні етапи, що визначили розвиток міжнародних освітніх процесів.

Бачиться справедливим виділення першого етапу як етапу становлення університетів в Середні віки і в епоху Ренесансу на базі універсальної освіти. У цей період ще не простежується вузька спеціалізація у процесі навчання, а знання мають більш універсальний характер. Розглядаючи історичні аспекти проблеми, ми бачимо, що академічна мобільність має давні корені. Так, Хільде Ріддер-Сімоенс, авторка серії наукових праць з історії виникнення університетів у Європі, стверджує, що подорожі, ініційовані академічним інтересом, почалися задовго до дванадцятого століття, але лише в зазначений період стали звичним явищем. Студентська мобільність у часи Середньовіччя була обумовлена обмеженою кількістю університетів, тож ті, хто прагнув долучитися до джерел істини, мали подолати значні відстані до своєї альма-матер (Ridder-Symoens, 1992, с. 281). За кілька століть потому, кількість університетів значно зросла і вибір студентом навчального закладу почав носити чітко виражений регіональний характер.

Не випадково створене університетами середовище породило в суспільстві багато мислителів «енциклопедичного розуму і знання». Саме в цей

період, завдяки принципам універсалізму та відкритості академічних кордонів, виявляються витoki сучасних моделей міжнародної академічної мобільності.

Надалі розвиток університетів відбувається шляхом диференціації та спеціалізації знання, з чим, власне, і пов'язується другий період, де з позиції національних інтересів системно здійснюється підготовка фахівців у конкретних, досить вузьких областях. Вища освіта служить інструментом реалізації економічних і адміністративних інтересів держав-націй, є основним джерелом модернізації та формування національної ідентичності (Grabe, & Stoller, 2011, с.93).

Ключові думки К. Керра щодо аналізу інституційних основ розвитку міжнародного співробітництва у сфері освіти доволі поширені (Grabe, & Stoller, 2011, с. 86). Вважається, що міжнародна академічна мобільність з урахуванням затребуваності знань у різних сферах суспільства також служить свого роду інструментом для реалізації національних стратегій своїх держав. Не дивно, що поняття «академічна мобільність» зустрічається в сучасних стратегіях державної міграційної політики й інвестиційного й інноваційного розвитку та ін.

Що стосується періоду другої половини ХХ ст. (третій період), виділений К. Керром, що характеризується змішуванням обох моделей, то тут основна ідея відбивається у створенні «космополітичних університетів», які перетворилися, завдяки включенню в глобальний освітній універсум, в ефективних агентів держав на світовій сцені в контексті ускладнення і поглиблення міжнародних взаємозв'язків (Grabe, & Stoller, 2011, с. 87). Не можна не погодитися з цим твердженням, враховуючи спостережувані тенденції у розвитку світового науково-освітнього простору.

Інтеграційні процеси та глобалізація значно вплинули на динаміку структурних змін провідних наукових інститутів та інституту вищої школи. Так, на рубежі ХХ–ХХІ ст. питання розширення міжнародної академічної мобільності в Україні закріплюються на законодавчому рівні, формується

особливий підхід держави до розвитку сучасних українських університетів, що відповідають вимогам кращих світових стандартів. Загалом у кінці першого десятиліття XXI ст. починають складатися соціально-економічні та соціально-політичні передумови для виділення нового етапу в розвитку міжнародної академічної мобільності та міжнародного співробітництва, зумовлені сучасними міжнародними викликами. Одним із провідних чинників інституціоналізації міжнародної академічної мобільності відтепер виступають міжнародні та соціальні виклики, їхній системний вплив, відповіді на які вимагають відповідної вищої професійної освіти на міжнародному рівні (знань міжнародного права, механізмів міжнародної безпеки, методів регулювання науково-освітньої та професійно-освітньої мобільності на міжнародному рівні в контексті динаміки міжнародного ринку праці).

Як інший приклад заслуговує розгляду точка зору Сергеевої (2012) на основні періоди розвитку академічної мобільності в європейській вищій освіті. Зазначеним автором розроблена унікальна періодизація, починаючи з XII ст. по теперішній час. На відміну від періодизації К. Керра, ця значнішим чином побудована з позиції соціально-політичного та стратифікаційного підходів. Відповідно до змісту та обґрунтування представленої періодизації, перший період (XII–XIV ст.) символізує становлення і структурно-організаційне оформлення міжнародної академічної мобільності в середньовічних університетах Європи. У цей період зародження «цілеспрямованих освітніх подорожей» пов'язане з утворенням перших університетів на півдні Європи. Подальше ж їхнє поширення на північ супроводжується активною міграцією викладачів та студентів, що значною мірою було зумовлено широким розповсюдженням національної культурної історії і традицій окремо взятої держави.

За такого підходу міжнародна академічна мобільність здебільшого проявляється в розрізі соціокультурної інституційної матриці і виходить за рамки науки як соціального інституту, підкреслюючи соціальні витoki інституційних змін вищої школи. Виділення першого етапу в розвитку

академічної мобільності в європейській вищій освіті в такому ракурсі нам видається виправданим.

Згідно з науковими розробками та запропонованою інтерпретацією, другий період (початок XV – кінець XIX ст.) відображає розширення меж міжнародних академічних поїздок у рамках національних освітніх систем. Проводячи паралелі з сучасним етапом розвитку міжнародної академічної мобільності, не можна не відзначити, що вже в цей час ставилися питання життєздатності та стійкості національних освітніх систем або їхній інтеграції (адаптації) в інші освітні системи. В акцентуванні уваги до визначеного історичного факту бачиться безсумнівна заслуга автора другої періодизації. Крім того, в XIX ст., в епоху економічних і політичних потрясінь (революцій), формування широкої соціальної бази для розвитку міжнародної академічної мобільності було ускладнено. Як справедливо наголошує Сергеева (2012), у цей час такий вид мобільності був переважно доступний представникам забезпечених верств населення. Завдяки недоступності міжнародної академічної мобільності внаслідок поглиблення соціальної нерівності, проблеми міжнародного співробітництва у вищій школі носили елітарний характер і не належали до переліку пріоритетних напрямів державної політики.

Ми поділяємо думку дослідника й у тому, що в рамках третього періоду (початок XX ст. – 1945 р.) відбувається ще більше скорочення міжнародних академічних контактів, спричинених світовими війнами і військово-політичними конфліктами (в ході інституціональних змін з'являються нові форми і види академічної мобільності, в тому числі латентного характеру, продиктовані національними інтересами своїх країн і, відповідно, викликам свого часу). В цілому ж у першій половині XX в. міжнародна академічна мобільність в Європі переважно була орієнтована на «поширення культури метрополії в колоніальних і постколоніальних країнах».

Аналіз історії розвитку міжнародної академічної мобільності у форматі запропонованої періодизації потребує звернути увагу на специфіку четвертого періоду (1946 – 1991 рр.). Зазначений період, безумовно, відрізняється

«інституційними рамками» розвитку міжнародної академічної мобільності, детермінованими специфікою «холодної війни» і протистоянням військово-політичних і соціально-економічних блоків Європи (СРСР і країни соціалістичного табору, з одного боку, і країни Західної Європи, з іншого). Держави, що представляють світову систему соціалізму, за твердженням Сергеевої (2012), досягли високого рівня інтеграції систем вищої освіти, проте міжнародна академічна мобільність у них значною мірою була спрямована на політичні цілі. У цей час країни Західної Європи підписували взаємні міжнародні договори з розвитку академічної мобільності з метою вирішення певного кола науково-технічних, економічних і соціальних проблем. На наш погляд, і в цей історичний період вирішення проблем міжнародної академічної мобільності здійснюється з позиції національних інтересів і потреб світових систем. Значно менше простежується розвиток даного феномена в контексті інтересів окремого регіонального або міського співтовариства всередині держави, або окремого вишу (йдеться про автономні форми існування вузів в системі взаємозв'язків «ВНЗ-регіон», «ВНЗ-місто»). Лише з середини першого десятиліття ХХІ ст. актуалізація означених питань вийде на одну з перших позицій у відносинах України та Європи (Бринёв, & Чуянов, 2006).

Заслуговує на увагу позиція Сергеевої (2012) щодо розвитку міжнародної академічної мобільності та її розширення в рамках європейського регіону, що, на її думку, здійснюється в п'ятий період (з 1992 р. по теперішній час). На наш погляд, виділені межі цього періоду носять досить умовний характер, урахувуючи гостроту соціальних проблем 1990-х рр. і курс на вироблення нових концепцій та стратегій початку ХХІ ст. З точки зору інтегруючих чинників, безумовно, новий імпульс інституційному розвитку вищої школи і поглибленню її інтернаціоналізації надав Болонський процес. У силу цієї обставини бачиться обґрунтованою інтерпретація процесу інтернаціоналізації вищої школи в системі таких основоположних характеристик, як масштабність процесів, що протікають у сфері освіти, системність прийнятих рішень із питань міжнародного співробітництва, включенність в інтегративний простір

різних напрямків науки й освіти, географічних областей європейського регіону, різних соціальних верств суспільства.

Ця періодизація, побудована з урахуванням різних критеріїв, між тим, відображає головне, а саме історичний характер досліджуваного соціокультурного феномену та типи детермінованих взаємозв'язків і взаємозалежностей у динаміці інституційних змін освіти й науки. Огляд сучасного розвитку Болонського процесу (Дичківська, 2004; OECD. *Internationalisation and Trade in Higher Education*, 2004; Stohl, 2007) доводить, що процес його імпліmentaції набирає обертів, а з ним змінюються інституціональні умови і межі міжнародної академічної мобільності в Україні та світі. І з цих позицій ми можемо критично осмислити як минулий, так і справжній досвід.

На сучасному етапі розвитку Європейського простору вищої освіти виділяють *інституційну мобільність, мобільність програм, мобільність людей* (Van Damme, 2001).

Під інституційною мобільністю розуміється мобільність постачальників освітніх послуг: створення філій зарубіжних ВНЗ, офшорних кампусів, освіта у навчальних закладах за участі декількох країн.

Джейн Найт виділяє такі типи постачальників освітніх послуг:

- створення кампусу за кордоном: постачальник освітніх послуг у країні А відкриває свій кампус у країні Б для викладання своїх програм. Студенти з країни А також можуть навчатися за програмами даного навчального закладу в країні Б. Студентам видається диплом постачальника освітніх послуг країни А;
- створення незалежного освітнього навчального закладу: постачальник освітніх послуг країни А (класичний університет, комерційна компанія або альянс університетів) засновують у країні Б незалежний університет;
- злиття вузів: іноземний постачальник освітніх послуг у країні А купує освітню установу в країні Б;
- створення навчального центру: постачальник освітніх послуг у країні А для підтримки своїх студентів у країні Б створює навчальні центри. Вони

можуть бути незалежними організаціями або пов'язані з навчальними закладами країни Б;

– створення мережі навчальних закладів: різні типи навчальних закладів у різних країнах співпрацюють один із одним для надання освітніх послуг (очно і дистанційно);

– дистанційний університет: навчальний заклад, навчання іноземних студентів за допомогою дистанційних методів навчання з використанням інтернету (Huisman, & Van der Wende, 2004).

Очевидно, що не всі типи постачальників представлені в кожній країні, при розгляді цих практик необхідно враховувати нормативно-правове поле окремих держав.

Своєю чергою, вихідна і вхідна мобільність студентів є важливими характеристиками освітніх систем. У рамках дослідження європейського простору вищої освіти, виконаного Європейською комісією, на основі статистичних даних про вхідну та вихідну мобільності були виділені такі типи освітніх систем:

– *«Привабливі системи»* (країни з низькою мобільністю студентів, які виїжджають із країни і приїжджають у країну із високою мобільністю студентів);

– *«Відкриті системи»* (країни, в яких високі потоки як студентів, що виїжджають на навчання в інші країни, так і студентів, які приїжджають на навчання);

– *«Обмежені системи»* (країни, у яких високий потік студентів, що виїжджають, але низький потік студентів, що приїжджають);

– *«Закриті системи»* (з низьким потоком студентів, які виїжджають і які приїжджають).

Мобільність програм може бути визначена як фізичне або віртуальне «переміщення» окремих освітніх курсів і програм через національні кордони за допомогою очного або дистанційного навчання та їхньої комбінації. Освітні кредити можуть присуджуватися іноземним постачальником освітніх послуг,

афілійованим національним постачальником освітніх послуг або спільно.

Джейн Найт наводить таку типологію програм мобільності:

– *Франшиза-угода*, за якої постачальник освітніх послуг у країні А дозволяє постачальникові у країні Б реалізовувати освітній курс / програму в країні Б. Диплом видається постачальником освітніх послуг країни А. Умови викладання, управління, оцінювання, присудження кредитів, видачі диплома про освіту встановлюються в рамках кожного окремого договору франшизи і повинні відповідати національній нормативно-правовій базі країни Б і іноді національно правовій базі країни А.

– *Спільні освітні програми (СОП)* – форма найбільш тісної співпраці у вищій освіті, два або більше навчальних заклади спільно розробляють і координують навчальні плани. Такі програми характеризуються взаємною залежністю, включаючи інституційні рівні, забезпечують підвищення якості та поглиблення інтеграції в сфері вищої освіти.

Основні принципи реалізації СОП: загальна ефективність програми спільних програм вище, ніж суми її складових. Кожна установа надає певні курси та модулі, складові спільної програми, в яких вона найбільш компетентна і технічно «просунута», в результаті чого ті ж ресурси дають вищий результат та послідовність інституційної підтримки на всіх рівнях. Співпраця із забезпечення якості в рамках спільних програм веде до створення міжнародних стандартів програм і до подальшого розвитку спільних систем якості.

– *Програми з отримання спільних / подвійних дипломів* – спільні освітні програми, по завершенні яких вузи-партнери видають випускникам документ про отримання вищої освіти, що фіксує присудження йому подвійного (спільного) академічного ступеня. Присудження одного диплома від імені кількох установ створює проблеми з правової точки зору, тому спільні дипломи, зазвичай, присвоюються як подвійні ступені (дві окремі державні кваліфікації) або як національна кваліфікація, отримана в результаті реалізації спільної програми (Huisman, & Van der Wende, 2004).

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток Б**АНКЕТА СТУДЕНТА****Розподіл відповідей на питання****«Студентська академічна мобільність»**

Шановні студенти!

Просимо щиро та об'єктивно відповісти на наступні запитання!

Ваш вік _____.

Стать _____.

Спеціальність _____

1. Чи знайомі Ви з програмами міжнародної академічної мобільності?

1. Так, але ще не був учасником такої програми
2. Так, я вже був на навчанні за кордоном
3. Так, і планую незабаром вперше поїхати на навчання за кордон
4. Ні
5. Мене це не цікавить

2. Чи хотіли б Ви навчатися за кордоном?

1. Так, бо це підвищує мій професійний рівень
2. Так, бо це престижно (виділиться серед однолітків).
3. Ні
4. Важко сказати
5. Можливо, але не зараз

3. Чому Ви хотіли б навчатися за кордоном?

1. Отримати диплом університету іншої країни
2. Відвідати навчальні курси відомих вчених
3. Отримати досвід навчання в іноземному університеті та покращити знання іноземних мов
4. Познайомитися з культурою інших країн
5. Вияснити можливості майбутнього працевлаштування

4. Які, на вашу думку, основні перешкоди для навчання за кордоном?

1. Відсутність інформації щодо таких можливостей
2. Нестача грошей
3. Недостатній рівень знань іноземної мови
4. Бюрократія в оформленні документів
5. Відсутність двосторонніх договорів між універсиетами та визнання дипломів.

5. Що, на вашу думку, найважче у процесі навчання за кордоном?

1. Адаптація до умов навчання в іноземному університеті
2. Адаптація до соціального оточення (умови проживання, ставлення іноземців тощо)
3. Недостатній рівень володіння іноземною мовою
4. Відсутність родини та друзів
5. Фінансові труднощі

6. Як Ви оцінюєте рівень вищої освіти за кордоном?

1. Високий.
2. Середній
3. Низький.
4. Залежно від країни
5. Залежно від університету

7. Чи, на вашу думку, міжнародна академічна мобільність сприяє покращенню знань іноземних мов?

1. Так
2. Можливо, але на короткий термін
3. Ні.
4. Важко сказати
5. Мене це не цікавить

8. Яка, на вашу думку, найсуттєвіша проблема академічної мобільності?

1. “Витік мізків” (розумних людей за кордон).
2. Занепад українських наукових шкіл
3. Зниження “академічного патріотизму”(недооцінка української системи освіти).
4. Під виглядом навчання виїзд на постійне місце проживання в іншу країну (зміна громадянства).
5. Важко сказати

9. Який, на вашу думку, найвагоміший фактор життєвого успіху?

1. Власний інтелект, здібності
2. Ділова хватка
3. Професіоналізм
4. Уміння використати будь-які засоби для досягнення мети
5. Везіння. Необхідні зв'язки

10. Для тих, хто був на навчанні за кордоном.

Хто фінансував навчання?

1. Навчався з власної ініціативи за власні кошти
2. Навчався з власної ініціативи за кошти університету
3. Навчався за кошти іноземного фонду
4. Навчався за кошти українського благодійного фонду
5. Виграв грант на навчання за кордоном

Дякуємо за участь!

Додаток розроблено автором

Додаток В

Додаток В - 1

Шкала оцінювання мотивації схвалення Д. Крауна і Д. Марлоу

Ця методика вивчає рівень мотивації схвалення – прагнення заслужити схвалення значущих для себе інших людей – набагато менше визначає успіх у справах і звершеннях.

Опис методики

Визначити рівень мотивації схвалення, ми пропонуємо за допомогою інтегрованого варіанту шкали Д. Крауна й Д. Марлоу, що складається з 19 суджень, на які можливі два варіанти відповідей – «так» чи «ні».

Інструкція:

«...При згоді з твердженням, поряд із його цифровим позначенням ставте на бланку для відповіді знак «+» («так»), при незгоді – знак «-» («ні»). Під час прочитання або прослуховування твердження не витрачайте багато часу на обдумування відповідей. Давайте ту відповідь, яка першою спала Вам на думку...».

Судження:

1. Я уважно читаю кожну книгу, перш ніж повернути її до бібліотеки.
2. Я не вагаюся, коли кому-небудь потрібно допомогти в біді.
3. Я завжди уважно стежу за тим, як я одягнений.
4. Удома я поводжу себе за столом так само, як у їдальні.
5. Я ніколи ні до кого не відчував антипатії.
6. Був (ли) випадок (ки), коли я покинув щось робити, оскільки не був упевнений у своїх силах.
7. Інколи я люблю полихословити про відсутніх.
8. Я завжди уважно слухаю співрозмовника, хто б він не був.
9. Був випадок, коли я придумав «вагому» причину, щоб виправдатися.
10. Траплялося, я користувався необачністю людини.
11. Інколи замість того, щоб пробачити людині, я намагаюся відплатити йому тим самим.

12. Були випадки, коли я наполягав на тому, щоб робили по-моєму.
13. У мене не виникає внутрішнього протесту, коли мене просять надати послугу.
14. У мене ніколи не виникає розпачу, коли висловлюють думку, протилежну моїй.
15. Перед тривалою поїздкою я завжди ретельно обмірковую, що із собою взяти.
16. Були випадки, коли я заздрих успіху інших.
17. Інколи мене дратують люди, які звертаються до мене з проханням.
18. Коли в людей неприємності, я інколи думаю, що вони це заслужили.
19. Я ніколи з усмішкою не говорив неприємних речей.

У якому вигляді виходять первинні дані?

Первинні дані виходять у вигляді бланків відповідей «так » чи «ні», позначених як «+» або «-».

Обробка первинних даних:

Відповіді, що збігаються з ключем, кодуються в 1 бал.
Код: відповіді «так» на запитання 1, 2, 3, 4, 5, 8, 11, 14, 15, 16;
відповіді «ні» на запитання 6, 7, 9, 10, 12, 13, 17, 18, 19.

Інтерпретація отриманих результатів:

Загальна сума (min = 0, max \approx 20) засвідчує вираженість мотивації схвалення.

Додаток В - 2**Методика «Рефлексія на саморозвиток»***(модифікований варіант тесту Л.Бережної)*

Інструкція. Дайте відповіді на усі 14 запитань, обираючи один із запропонованих варіантів відповіді.

Опитувальник

1. На основі порівняльної самооцінки виберіть ту характеристику, що найбільше Вам підходить :
 - а) цілеспрямований;
 - б) працелюбний;
 - в) дисциплінований
2. За що Вас цінують колеги (однокласники)?
 - а) за те, що я відповідальний;
 - б) за те, що я відстоюю свою позицію і не змінюю рішень;
 - в) за те, що я ерудований, цікавий співрозмовник
3. Як Ви ставитеся до ідеї педагогічної підтримки у формуванні міжкультурної комунікації?
 - а) думаю, що це даремна трата часу;
 - б) глибоко не вникав у проблему;
 - в) позитивно, активно долучаюсь у проект
4. Що Вам найбільше заважає професійно самовдосконалюватися?
 - а) недостатньо часу;
 - б) немає потрібної літератури й умов;
 - в) бракує сили волі та наполегливості
5. На основі порівняльної самооцінки виберіть ту характеристику, що найбільше Вам підходить:
 - а) вимогливий;
 - б) наполегливий;
 - в) поблажливий

6. На основі порівняльної самооцінки виберіть ту характеристику, що найбільше Вам підходить :
- а) рішучий;
 - б) кмітливий;
 - в) допитливий
7. Яка Ваша позиція в проекті педагогічної підтримки ?
- а) генератор ідей;
 - б) критик;
 - в) організатор
8. На основі порівняльної самооцінки оберіть, які якості у Вас розвинуті більшою мірою:
- а) сила волі;
 - б) заповзятливість;
 - в) обов'язковість
9. Яка із зазначених сфер останнім часом для Вас становить пізнавальний інтерес ?
- а) методичні знання;
 - б) теоретичні знання;
 - в) інноваційна діяльність
10. Яким Вас найчастіше вважають ваші друзі?
- а) справедливим;
 - б) доброзичливим;
 - в) чуйним
11. Який із зазначених принципів Вам найближче і якого Ви дотримуєтесь найчастіше ?
- а) жити треба так, щоб не було болісно за безцільно прожиті роки;
 - б) у житті завжди є місце для самовдосконалення;
 - в) насолодження життям у творчості
12. Хто найближче до Вашого ідеалу ?

- а) людина сильна духом і міцною волею;
- б) людина творча, що багато знає і вміє;
- в) людина незалежна й впевнена в собі

13. Чи вдасться Вам у професійному плані досягти того, про що Ви мрієте?

- а) думаю, що так;
- б) скоріше за все так;
- в) як повезе

14. Що Вас найбільше захоплює в проекті педагогічної підтримки?

- а) те, що більшість учителів схвалює цю ідею;
- б) ще не знаю;
- в) нові можливості професійної діяльності та перспектива самореалізації

Обробка результатів

1. За результатами тестування визначають рівень прагнення до саморозвитку. Відповіді на запитання тесту оцінюють так :

Запитання :	Оціночні бали відповідей :
1.	а – 3; б – 2; в - 1
2.	а – 2; б – 1; в - 3
3.	а – 1; б – 2; в - 3
4.	а – 3; б – 2; в - 1
5.	а – 3; б – 2; в - 1
6.	а – 2; б – 3; в - 1
7.	а – 3; б – 2; в - 1
8.	а – 2; б – 3; в - 1
9.	а – 1; б – 2; в - 3
10.	а – 3; б – 2; в - 1
11.	а – 1; б – 3; в - 2
12.	а – 1; б – 3; в - 2
13.	а – 3; б – 2; в - 1
14.	а – 2; б – 1; в - 3

Сумарна кількість балів визначається так :

Сумарна кількість балів	Рівень прагнення до саморозвитку
18-24	дуже низький
25-29	низький
30-34	середній
35-38	вище середнього
39-42	високий

2. Самооцінка особистістю своїх якостей, які сприяють саморозвитку, визначається за відповідями на запитання 1, 2, 5, 6, 8, 10. Сумарна кількість балів розподіляється за таким порядком :

Сумарна кількість балів

Самооцінка особистістю своїх якостей

18-17	дуже висока
16-15	завищена
14-12	нормальна
11-9	занижена
8-7	низька
6-3	дуже низька

3.Оцінку проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації визначають за відповідями на запитання 3, 7, 9, 14. Сумарна кількість балів розподіляється за таким порядком :

Сумарна кількість балів

Оцінка проекту педагогічної підтримки

15-14	як можливості професійної самореалізації
13-11	як необхідне і достатнє для самореалізації
10-8	скоріше як перспективне для самореалізації
7-6	невизначена оцінка, скоріше як неперспективна для самореалізації

Додаток В - 3

Діагностика реалізації потреб у саморозвитку

(за методикою М.Фетискіна)

Інструкція. Відповідаючи на питання анкети, поставте, будь ласка, бали, що відповідають Вашій думці :

- 5 – дане твердження повністю відповідає дійсності;
- 4 – скоріше відповідає, ніж ні;
- 3 – і так, і ні;
- 2 – скоріше не відповідає;
- 1 – не відповідає

Опитувальник

1. Я прагну вивчити себе.
2. Я залишаю час для розвитку, як би не був зайнятий справами.
3. Труднощі стимулюють мою активність.
4. Я шукаю зворотній зв'язок, оскільки це допомагає мені пізнати і оцінити себе.
5. Я рефлексую свою діяльність, виділяючи для цього спеціальний час.
6. Я аналізую своє почуття і досвід.
7. Я багато читаю.
8. Я дискутую з питань, що мене цікавлять.
9. Я вірю у свої можливості.
10. Я прагну бути більш відкритою людиною.
11. Я усвідомлюю той вплив, який справляють на мене оточуючі.
12. Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати.
13. Я отримую задоволення від освоєння нового.
14. Відповідальність не лякає мене.
15. Я б позитивно поставився (- лась) до кар'єрного зростання.

Обробка та інтерпретація результатів

Порахуйте загальну суму балів: 55 і більше балів – ви активно реалізуєте свої потреби у саморозвитку; діапазон від 36 до 54 балів свідчить про те, що у вас відсутня усталена система саморозвитку; результат від 15 до 35 балів дає підстави вважати, що досліджуваний знаходиться у стадії саморозвитку, який зупинився.

Додаток В - 4

Визначення життєвих цінностей особистості (Must – тест) (модифікований варіант методики П. Іванова, Є.Колобова)

Призначення. Ця методика є одним із різновидів вербальних проектних тестів. Запропонований набір Must-тест дозволяє визначити життєві цілі – цінності в осіб старшого шкільного та студентського віку.

Інструкція. Вам пропонується продовжити надруковані на бланку речення. Будемо вдячні за щирість, відвертість, правдивість, аргументованість Ваших думок, які здаються Вам значущими, як у даний момент, так і в цілому у подальшій життєдіяльності.

Прізвище, ім'я _____ стать _____ вік _____

Освіта _____ дата _____

Я неодмінно повинен (на)

Жахливо, якщо _____

Я не можу терпіти _____

Обробка та інтерпретація результатів. Для обробки даних, отриманих за допомогою цього тесту, не існує стандартизованих процедур. Наводимо цінності-цілі та приклади тверджень опитуваних, що належать до певної цінності, взяті з методики «Життєві цінності» (Е.Дисл, Р.Райан у авторській модифікації)

Свобода, самостійність, відкритість

Висловлення, пов'язані з потребою робити те, що сама людина вважає важливим, самому визначати хід свого життя, не залежати від думки навколишніх («Я неодмінно маю виконати задумане, заплановане», «Жахливо, якщо від тебе нічого не залежить», «Я не можу терпіти, коли мені вказують на те, що я маю робити»).

Служіння людям

Висловлювання, що стосуються таких життєвих і професійних цілей, як допомога і сприяння іншим людям (у тому числі учням): «Я неодмінно повинна зробити так, щоб мої учні були щасливими», «Я неодмінно повинна бути причетною до виховання самодостатньої, самореалізованої особистості»

Міжособистісні контакти і спілкування

Твердження, що стосуються потреби відчувати себе частиною колективу, мати своє коло спілкування, наявністю страху, пов'язаного із самотністю, нерозумінням: «Жахливо, якщо мене перестануть розуміти оточуючі», «Жахливо, якщо зовсім немає друзів».

Особистісне зростання

Твердження, що стосуються вимог до себе, прагнення до саморозвитку як особистості і професіонала: «Я неодмінно повинна не зупинятися на досягнутому рівні», «Я не можу терпіти, коли люди не прагнуть до високих цілей».

Додаток підготовлений автором на основі опрацювання джерельної бази

Додаток Д

Додаток Д-1

Анкета на виявлення характеру ставлення студентів до потреби формування готовності до академічної мобільності

Шановні студенти!

Просимо щиро та об'єктивно відповісти на наступні запитання!

1. Що Ви розумієте під поняттями «академічна мобільність», «готовність до академічної мобільності»?
2. Яку роль, на Вашу думку, відіграє знання іноземної мови в реалізації академічної мобільності?
 - а) важливу;
 - б) суттєву, але не завжди;
 - в) не суттєву
3. Які чинники, на Ваш погляд, найбільше сприяють підвищенню ролі вивчення іноземних мов?
 - а) значне розширення співпраці України із зарубіжними країнами;
 - б) зростання кількості безпосередніх контактів;
 - в) ширше залучення до наукової думки інших країн;
 - г) робота в спільних підприємствах, вітчизняних і зарубіжних компаніях;
 - д) свій варіант відповіді
4. Оцініть значущість академічної мобільності у майбутній професійній діяльності за такими критеріями (виберіть свій варіант):
 - а) дуже значуща;
 - б) значуща;
 - в) не значуща
5. Чи є доцільність у формуванні в університеті готовності до академічної мобільності?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) не можу відповісти

6. Як Ви оцінюєте свою готовність до академічної мобільності?
- а) цілком готовий;
 - б) більше готовий, ніж не готовий;
 - в) не готовий;
 - г) не визначився з відповіддю
8. Що, на Вашу думку, утруднює готовність до академічної мобільності?
- а) недостатня кількість знань;
 - б) психологічний бар'єр при взаємодії (з іноземцями);
 - в) негативна настанова щодо спілкування;
 - г) відсутність мотивації;
 - д) свій варіант відповіді.
9. Які чинники, на Вашу думку, покращують процес готовності до академічної мобільності?
- а) компетентність, психологічна готовність до спілкування з представником іншої культури;
 - б) високий рівень комунікативної культури;
 - в) адекватний рівень володіння мовою;
 - г) мотивація досягнення (успіху), спілкування;
 - д) свій варіант відповіді.
10. Що, на Вашу думку, варто було б запровадити в університеті задля більш результативного формування у студентів готовності до академічної мобільності?

Дякуємо за участь!

Додаток розроблено автором

не проявляється 12 3 4 5 проявляється завжди

3. Сформованість фахових лінгвокультурологічних знань і умінь

3.1. Знання поведінкових стереотипів у різних ситуаціях

не знає 12 3 4 5 добре знає

3.2. Професійна компетентність (ерудиція і поінформованість)

низька 12 3 4 5 достатньо висока

3.3. Усвідомленість міжкультурних комунікативних дій

не усвідомлюється 12 3 4 5 усвідомлюється

4. Самостійність щодо вибору дій, пов'язаних із здійсненням академічної мобільності

4.1. Уміння самостійно здійснювати пошук академічної мобільності і необхідних контактів

не вміє 12 3 4 5 вміє

4.2. Результативність комунікативних дій щодо співробітництва, взаємодії

не результативні 12 3 4 5 результативні

4.3. Відповідальність за власну навчальну і професійну діяльність

відсутня 12 3 4 5 присутня

Дякуємо за участь!

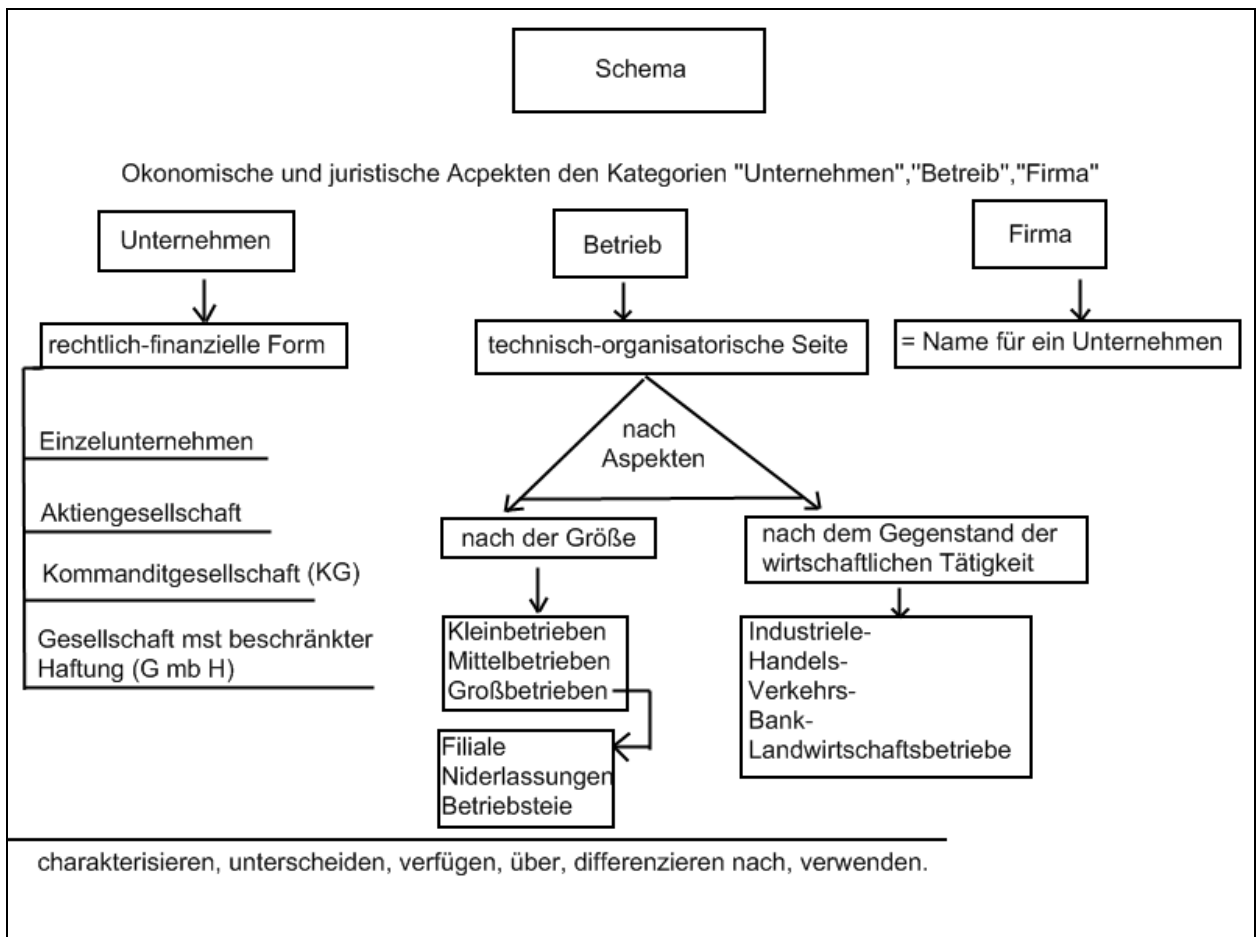
Додаток розроблено автором

Додаток Ж

Додаток Ж – 1

Схематична мережа

1. „Gedankennetz“ – схематичний мережа до тексту на тему заняття: *Ökonomische und juristische Aspekten den Kategorien „Unternehmen“, „Betrieb“, „Firma“*. (Економічні та юридичні аспекти понять «Підприємство», «Завод», «Фірма». Студенти читають вдома короткий текст, після чого він детально опрацьовується на занятті із викладачем. Стрілки на схемі потрібно малювати різними кольорами, залежно від важливості інформації, поданої у тексті).



Заняття завершується відповідями на питання.

Fragen zum Text! (запитання на розуміння понять та тексту в цілому)

- 1) Was charakterisieren die Begriffe im Text!
- 2) Welsche Unternehmensformen sind im Text genannt?
- 3) Welche Betriebsformen kann man differenzieren?
- 4) Welche Unternehmen verfügen über Vielzahl von Filialen?
- 5) Wie unterscheiden sich diese Begriffe?

Таким чином: формуються вміння характеризувати, повідомляти, описувати, підсумовувати тощо

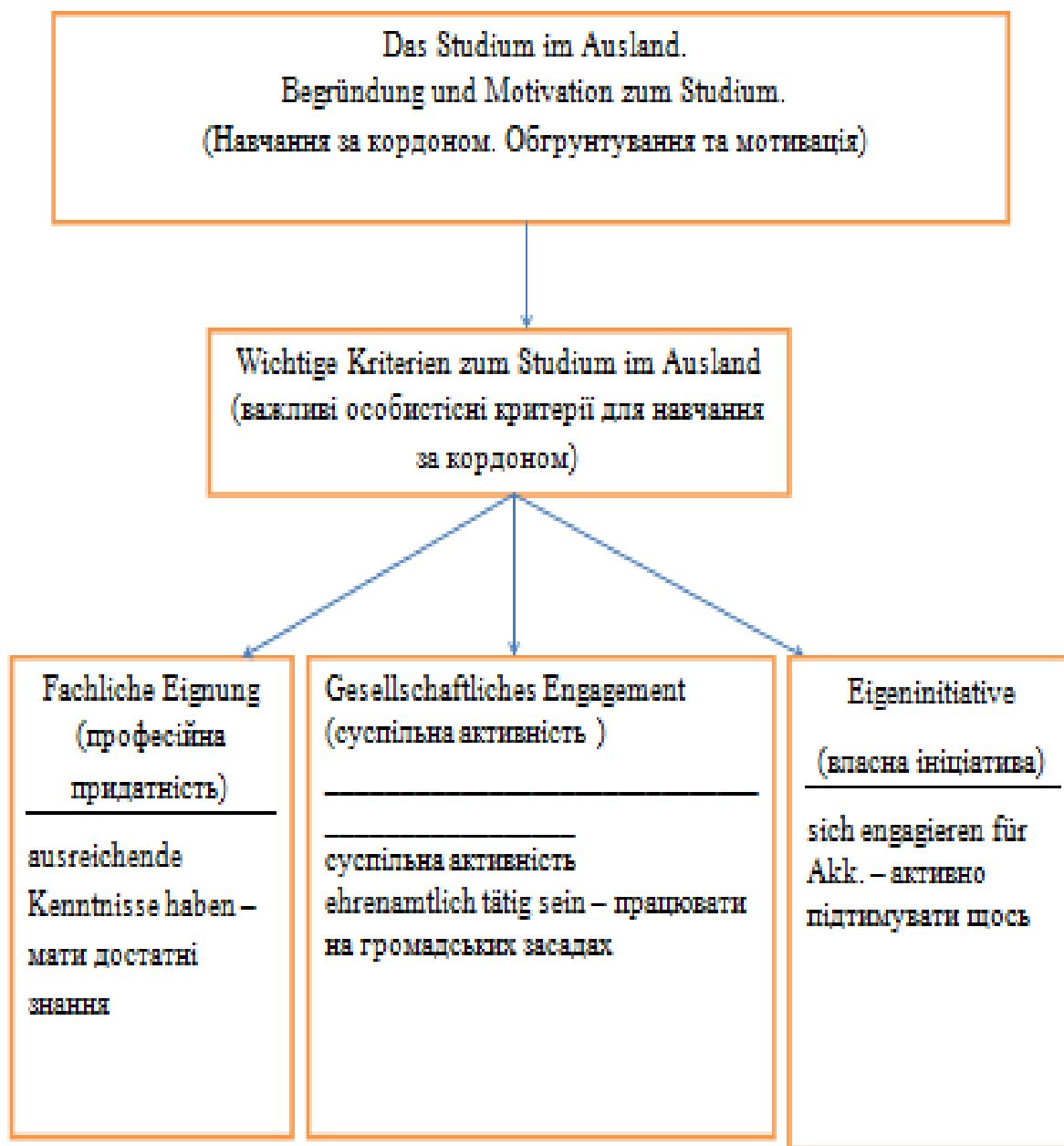
Додаток розроблено автором

Додаток Ж - 2

Застосування схематичного зображення основної думки тексту.

Частина I.

Тема: Das Studium im Ausland.



Додаток розроблено автором

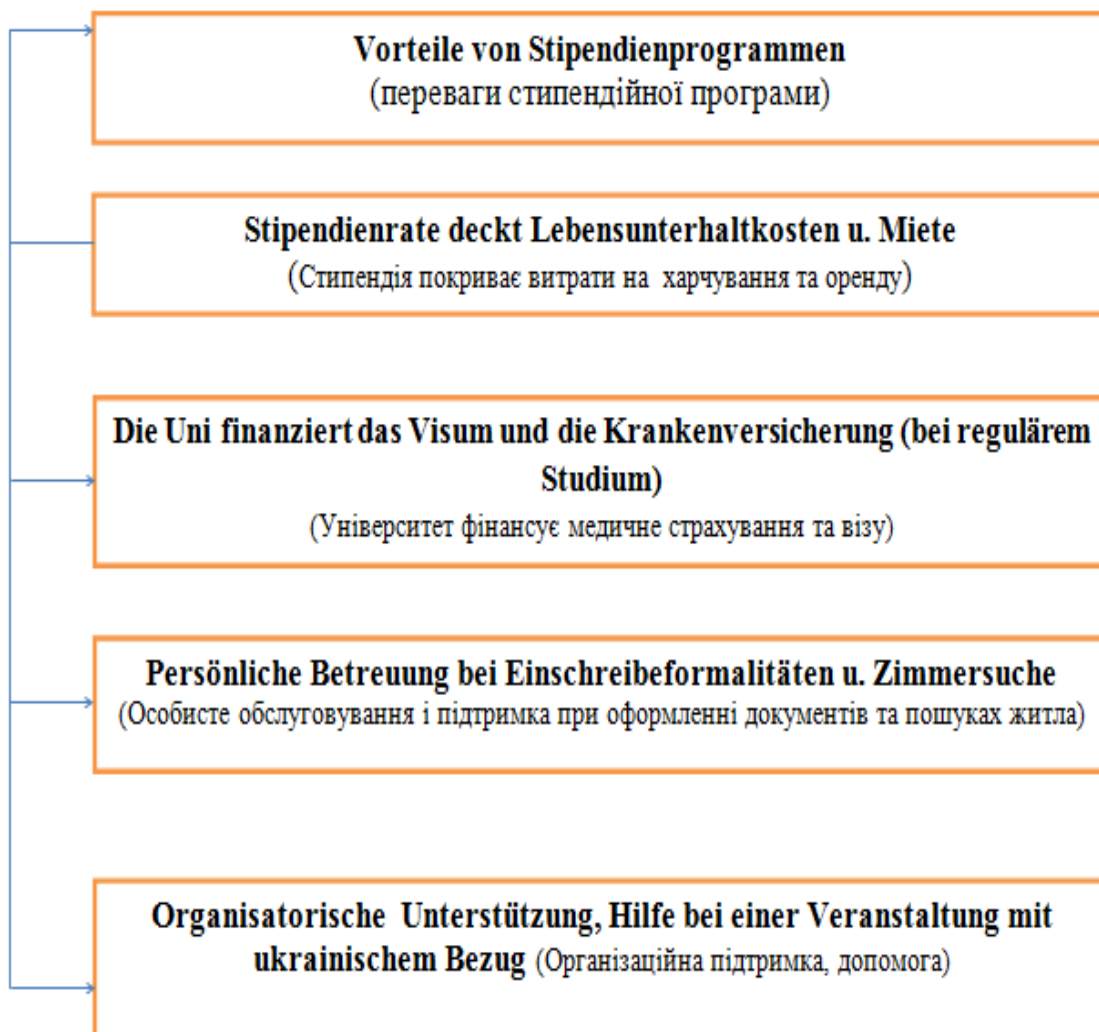
Додаток Ж - 3

Застосування схематичного зображення основної думки тексту.

Частина II.

Тема: **Das Studium im Ausland.**

«Які переваги навчання за кордоном Ви знаєте?»



Додаток розроблено автором

Додаток 3

Результати оцінки статистичної достовірності відмінностей між рівнями сформованості готовності студентів КГ та ЕГ вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності за показниками спонукально-цільового, інформативно-комунікаційного та процесуально-поведінкового критеріїв (за результатами констатувального експерименту)

Емпіричні значення критерію Колмогорова-Смирнова за виокремленими критеріями подано в таблиці:

Критерій	$\lambda_{\text{емп.}}$	Характер відмінностей
Спонукально-цільовий	0,106	статистично недостовірні
Інформативно-комунікаційний	0,364	статистично недостовірні
Процесуально-поведінковий	0,307	статистично недостовірні

Додаток розроблено автором

Додаток К

Результати оцінки статистичної достовірності відмінностей між рівнями сформованістю готовності студентів КГ та ЕГ вищих технічних навчальних закладів до академічної мобільності за показниками спонукально-цільового, інформативно-комунікаційного та процесуально-поведінкового критеріїв (за результатами формувального експерименту)

Емпіричні значення критерію Пірсона (χ^2) за виокремленими компонентами подано в таблиці:

Критерій	$\chi^2_{\text{емп.}}$	Характер відмінностей
Спонукально-цільовий	25.848	статистично достовірні
Інформативно-комунікаційний	31.634	статистично достовірні
Процесуально-поведінковий	24.824	статистично достовірні

Додаток розроблено автором

Додаток Л

Додаток Л – 1



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВОДНОГО ГОСПОДАРСТВА
ТА ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ

вул. Соборна, 11, м. Рівне, 33028, тел. (0362)22-10-86, факс (0362) 22-21-97, mail@nuwm.edu.ua

Від 19.12.2016 № 001-1741

На № _____ від _____

АКТ

про впровадження у навчальний процес результатів дослідження
Триндюк Валентини Анатоліївни
«Формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого
технічного навчального закладу»
 (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

Протягом 2014-2016 рр. у Національному університеті водного господарства та природокористування здійснено апробацію та впровадження результатів дисертаційної роботи В.А. Триндюк.

Дослідження ґрунтується на посиленні теоретичної та практичної складової у навчально-виховному процесі через актуалізацію потенціалу ділової іноземної мови.

Формами впровадження результатів наукового дослідження В.А. Триндюк є: актуалізація міждисциплінарних зв'язків гуманітарних, технічних і спеціальних циклів дисциплін для розвитку загальнокультурної компетентності; формування мотивації майбутніх інженерів до планування й участі в реалізації програм академічної мобільності, позитивного емоційного ставлення до навчальної і професійної діяльності; забезпечення особистісно-розвивального освітнього середовища навчання, посилення комунікативної спрямованості процесу оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для ефективної іншомовної комунікації; збагачення когнітивно-комунікативної складової на заняттях іноземної мови.

Методичні матеріали, розроблені та впроваджені Триндюк В.А., використовувались у навчальному процесі Національного університету водного господарства та природокористування. Результати дослідження дисертанта отримали позитивну оцінку, вони є актуальними, мають практичну значущість і рекомендуються для впровадження у навчальний процес ВНЗ.

Результати апробації матеріалів дисертаційної роботи Триндюк В.А. було обговорено на засіданні кафедри іноземних мов (протокол № 4 від 16 листопада 2016 року).

Проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків
 д.е.н., професор

Завідувач кафедри іноземних мов
 д.пед.наук, професор



Н.Б. Савіна

М.І. Тадесва

Додаток Л – 2



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені ІВАНА ПУЛЮЯ

вул. Руська, 56, м. Тернопіль, 46001. Тел. (0352)52-41-81. Факс (0352)25-49-83
 htt://www.tntu.edu.ua, E-mail: univ@tu.edu.te.ua. Код ЄДРПОУ 05408102

26.01.2017 № 2/28-221 На № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дослідження
Триндюк Валентини Анатоліївни
«Формування готовності до академічної мобільності у студентів
вищого технічного навчального закладу»
 (спеціальність - 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

Результати дисертаційної роботи В.А. Триндюк впроваджувалися у Тернопільському національному технічному університеті імені Івана Пулюя протягом 2010-2015 р.р.

Актуалізація та розвиток академічної мобільності набуває особливої значущості у процесі підготовки інженерів у вищих технічних навчальних закладах та сприймається з позиції відповідності запитам світової професійної спільноти.

Предметом упровадження було проведення опитування студентів з метою виявлення вмотивованості, поінформованості й дієвості студентів стосовно академічної мобільності, реального стану сформованості фахових лінгвокультурологічних знань і умінь, способів застосування і розвитку міжкультурної комунікації майбутніх інженерів, наявності мотивації стосовно реалізації програм академічних обмінів, визначення вихідного рівня сформованості готовності студентів до академічної мобільності, що були передбачені програмою педагогічного експерименту на діагностувальному етапі.

Теоретична та методична робота з ознайомлення студентів із сутністю процесу академічних обмінів та технологією їхньої реалізації забезпечує вдосконалення фахових та загальнопедагогічних знань, вмінь та навичок майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Результати дослідження В.А.Триндюк отримали позитивну оцінку, вони є актуальними, мають практичну значущість і рекомендуються для впровадження у навчальний процес вищих технічних навчальних закладів (протокол засідання кафедри конструювання верстатів, інструментів та машин ТНТУ № 9 від 22.12.2016 р.).

Проректор з науково-педагогічної роботи

к.т.н., доц. Дячук С.Ф.

Завідувач кафедри конструювання верстатів, інструментів та машин

д.т.н., проф. Луців І.В.

Додаток Л – 3

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ

ЛУЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

Україна, 43018, м. Луцьк, вул. Львівська, 75
тел.: +38(0332)74-61-03
факс: +38(0332)77-48-40
e-mail: rector@lutsk-ntu.com.ua
www.lutsk-ntu.com.ua



MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE
OF UKRAINE

LUTSK NATIONAL TECHNICAL
UNIVERSITY

Ukraine, 43018, Lutsk, 75, Lvivska st.
tel.: +38(0332)74-61-03
fax: +38(0332)77-48-40
e-mail: rector@lutsk-ntu.com.ua
www.lutsk-ntu.com.ua

31.01.2017р. № 12-19-53
на № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дослідження

Триндюк Валентини Анатоліївни

за темою кандидатської дисертації

**«Формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого
технічного навчального закладу»**

(спеціальність - 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти)

Протягом 2010-2016рр. у Луцькому національному технічному університеті здійснено апробацію та впровадження результатів дисертаційної роботи В. А. Триндюк. Формами впровадження стало проведення опитування студентів з метою виявлення поінформованості і дієвості стосовно академічної мобільності, реального стану сформованості фахових лінгвокультурологічних знань, умінь і способів застосування та розвитку міжкультурної комунікації майбутніх інженерів, наявності мотивації для участі в програмах академічних обмінів.

Встановлено, що педагогічними умовами забезпечення готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу є: посилення комунікативної спрямованості процесу оволодіння знаннями, вміннями і навичками, необхідними для ефективної іншомовної комунікації; збагачення когнітивно-комунікативної складової на заняттях іноземної мови; актуалізація міждисциплінарних зв'язків гуманітарних, технічних і спеціальних циклів дисциплін для розвитку загальнокультурної компетентності; формування мотивації майбутніх інженерів до планування й участі в реалізації програм академічної мобільності, позитивного емоційного ставлення до навчальної і професійної діяльності; забезпечення особистісно-розвивального освітнього середовища навчання.

Методичні матеріали, розроблені та впроваджені Триндюк В. А. у навчальний процес на формувальному етапі дослідження використовувались при проведенні практичних занять і самостійної підготовки студентів в процесі викладання курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та «Ділова іноземна мова» та забезпечили активізацію форм, прийомів, методів підготовки майбутніх інженерів до академічної мобільності.

Запропонована технологія сприяє інтенсифікації формуванню готовності майбутніх інженерів до академічної мобільності та свідчить про теоретичне та практичне значення виконаної Триндюк В. А. роботи. Результати проведеної дисертаційної роботи було обговорено на засіданні кафедри іноземних мов (протокол № 5 від 09. 12. 2016 р.)

Проректор з науково-педагогічної роботи

Шимчук С. П.

Завідувач кафедри іноземних мов

Мартинюк А. П.



Додаток Л – 4



02647

УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»

вул. С. Бандери, 12, Львів, 79013, тел. (380-32) 237-49-93, 258-27-58, факс: (380-32) 258-26-80
 ел. пошта: coffice@lp.edu.ua, інтернет: www.lp.edu.ua

06.12.2016 № 07-01-2341

на № _____

Довідка

про впровадження результатів дослідження

Триндюк Валентини Анатоліївни

**«Формування готовності до академічної мобільності
 студентів вищого технічного навчального закладу»**

(спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

Результати дисертаційного дослідження В.А. Триндюк впроваджувалися освітній процес національного університету «Львівська політехніка» протягом 2016-2017 навчального року, через посилення теоретичної та прикладної складової підготовки майбутніх інженерів до академічної мобільності, актуалізацію потенціалу ділової іноземної мови в цьому процесі.

Формами впровадження результатів наукового дослідження В.А. Триндюк визначені: виявлення знань, уявлень студентів щодо академічної мобільності й готовності майбутніх інженерів до цього процесу; збагачення когнітивно-комунікативної складової означеної готовності.

Встановлено, що педагогічним ресурсом забезпечення позитивної динаміки процесу формування готовності студентів вищого технічного навчального закладу є методичні матеріали, які використовувались на практичних заняттях у процесі викладання курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та «Ділова іноземна мова», що інтенсифікують готовність майбутніх інженерів до академічної мобільності.

Результати дослідження В.А. Триндюк отримали позитивну оцінку, вони є актуальними, мають практичну значущість і рекомендуються для впровадження у навчальний процес вищих технічних навчальних закладів.

Довідка про впровадження затверджена на засіданні кафедри іноземних мов (протокол №4 від 21.12.2016 рр.)

Проректор з науково-педагогічних робіт
 к.т.н., доцент Давидчак О.Р.

Виконавець: завідувач кафедри іноземних мов
 проф. Мукан Н.В. (тел. 258-27-07)



Додаток М
Список публікацій здобувача

Публікації, що відображають основні наукові результати дисертації

Публікації у зарубіжних виданнях

1. Триндюк, В. А. (2015а). Академічна мобільність студентів крізь призму соціокультурних факторів. *Kelm: Education. Law. Management*, 3(11), 322–334.

Публікації у наукових фахових виданнях України

2. Триндюк, В. А. (2011а). Інформаційно-комунікаційні технології як засіб підвищення якості освіти. *Вища освіта України*. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», Додаток 2, 3, II(27), 429–435.
3. Триндюк, В. А. (2012а). Академічна мобільність студентської молоді: психолого-педагогічні проблеми. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. За матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість», присвяченої 10-ти річчю Українського відділення МАНПО, 22(257), IV, 197–203.
4. Триндюк, В. А. (2012б). Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на якість підготовки фахівців. *Вісник СевНТУ. Серія: Педагогіка*, 127/2012, 34–39.
5. Триндюк, В. А. (2013а). Академічна мобільність студентської молоді Волині: проблеми та перспективи розвитку. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету, 6(49), 193–196.
6. Триндюк, В. А. (2014с). Вивчення іноземної мови в процесі академічної мобільності студентів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету, 10(53), 130–133.

7. Триндюк, В. А. (2015b). Особливості підготовки студентів технічних вузів до міжкультурної комунікації. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», Додаток 1, 35, VII(59), 331–339.
8. Триндюк, В. А. (2015c). До питання іншомовної підготовки студентів технічних університетів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету, 11(54), 110–113.
9. Триндюк, В. А., & Тишко, Н.М. (2016). Підготовка студентів вищих технічних навчальних закладів до складання міжнародних тестів. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету, 14 (57),120–123.

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

10. Триндюк, В. А. (2011b). *Формування комунікативної компетенції у студентів технічних ВНЗ*. Матеріали круглого столу «Сучасні проблеми викладання іноземних мов в немовних вузах та коледжах». Луцьк: Редакційно-видавничий відділ ЛНТУ.
11. Триндюк, В. А. (2013b). *Академічна мобільність студентів як засіб міжкультурної комунікації*. Актуальні проблеми підготовки фахівців на сучасному етапі: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Частина 1. Луцьк: Луцький педагогічний коледж.
12. Триндюк, В. А. (2014a). *Інноваційні технології викладання іноземних мов в процесі підготовки студентів до академічної мобільності*. Мовні універсалії у міжкультурній комунікації. Матеріали IV Міжнародного науково-практичного семінару. Луцьк: ПП Іванюк В.П.
13. Триндюк, В. А. (2014b). *Організація професійно-орієнтованого навчання іноземної мови в немовному вузі*. Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні проблеми: матеріали

Всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції. Луцьк: РВВ Луцького НТУ.

14. Триндюк, (2015d). В. А. *Формування іншомовної соціокультурної компетентності у студентів технічних університетів*. Мовні універсалії у міжкультурній комунікації: матеріали V Міжнародного науково-практичного семінару. Луцьк: ПП Іванюк В.П.

15. Триндюк, В. А., & Губіна, А. М. (2015). *Проблеми викладання іноземної мови в немовних вузах в умовах автономії*. Розвиток іншомовної компетентності: методичні, психологічні, лінгвістичні аспекти: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції. Тернопіль: ТНЕУ.

16. Триндюк, В. А. (2015e). *Особливості курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням»*. Актуальні проблеми іншомовної комунікації: лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти: матеріали міжвузівської науково-методичної конференції. Луцьк: РВВ Луцького НТУ.

17. Триндюк, В. А. (2016a). *Використання фільму «Extra auf Deutsch» на заняттях німецької мови в технічному університеті*. Мовні універсалії у міжкультурній комунікації: Матеріали VI Міжнародного науково-практичного семінару. Луцьк: ПП Іванюк В. П.

18. Триндюк, В. А., (уклад.). (2016b). *Методичні вказівки. Педагогічні умови формування готовності студентів вищого технічного навчального закладу до академічної мобільності*. Луцьк: Луцький НТУ.

19. Триндюк, В. А., Найдюк, О. В., & Войтенко, І. Г. (2009). *Німецька мова*. Луцьк: ЛНТУ.

20. Триндюк, В. А., & Стернічук В.Б. (уклад.). (2014). *Ділова іноземна мова (німецька) Електронний навчальний посібник*. Взято з <http://elib.lutsk-ntu.com.ua/chair/im>.

21. Триндюк, В. А., & Стернічук В.Б. (уклад.). (2015). *Німецька мова для студентів I-II курсів технічних спеціальностей*. *Електронний навчальний посібник*. Взято з <http://elib.lutsk-ntu.com.ua/chair/im>.

Відомості про апробацію результатів дисертації

1. Круглий стіл «Сучасні проблеми викладання іноземних мов в немовних вузах та коледжах», м. Луцьк, 2011; очна форма участі. Доповідь: Формування комунікативної компетенції у студентів технічних ВНЗ .

2. Всеукраїнська науково-практична конференція «Академічна мобільність студентів як засіб міжкультурної комунікації» м. Луцьк, 2013; очна форма участі. Доповідь: Актуальні проблеми підготовки фахівців на сучасному етапі.

3. IV Міжнародний науково-практичний семінар «Мовні універсалії у міжкультурній комунікації», м. Луцьк, 28 лютого 2014 року; очна форма участі. Доповідь: Інноваційні технології викладання іноземних мов в процесі підготовки студентів до академічної мобільності.

4. Всеукраїнська науково-методична Інтернет-конференція «Актуальні проблеми іншомовної комунікації : лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні проблеми», м. Луцьк, 11 квітня 2014 року; очна форма участі. Доповідь: Організація професійно-орієнтованого навчання іноземної мови в немовному вузі.

5. V Міжнародний науково-практичний семінар. м. Луцьк, 20 березня 2015 року; очна форма участі. Доповідь: Формування іншомовної соціокультурної компетентності у студентів технічних університетів.

6. I Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток іншомовної компетентності: методичні, психологічні, лінгвістичні аспекти». м. Тернопіль, 21–22 травня 2015 року; заочна форма участі. Доповідь: Проблеми викладання іноземної мови в немовних вузах в умовах автономії.

7. Міжвузівська науково-методична конференція «Актуальні проблеми іншомовної комунікації : лінгвістичні, методичні та соціально-психологічні аспекти», м. Луцьк, 12 травня 2015 року; очна форма участі. Доповідь: Особливості курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням».

8. IV Міжнародний науково-практичний семінар «Мовні універсалії у міжкультурній комунікації», м. Луцьк, 3-4 березня 2016 року; очна форма

участі. Доповідь: Використання фільму «Extra auf Deutsch» на заняттях німецької мови в технічному університеті.