

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ Й НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

Тетяна Олексіївна АЛЕКСАХІНА

УДК 378.147:33-051]:378.046-021.68:[81'243:005.336.2]:004(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА РОЗВИТКУ
ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ
НА ДРУГОМУ (МАГІСТЕРСЬКОМУ) РІВНІ ВИЩОЇ ОСВІТИ
НА ЗАСАДАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОГО ПІДХОДУ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів має посилання на відповідне джерело.



Т. О. Алексахіна

Науковий консультант – **Кудріна Ольга Юріївна,**
доктор економічних наук, професор

Суми – 2026

АНОТАЦІЯ

Алексахіна Т.О. Теорія і практика розвитку іншомовної компетентності майбутніх економістів на другому (магістерському) рівні вищої освіти на засадах інформаційно-цифрового підходу. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. – Суми, 2026.

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та наукове розв’язання проблеми розвитку іншомовної компетентності майбутніх економістів на другому (магістерському) рівні вищої освіти на засадах інформаційно-цифрового підходу. Актуальність дослідження визначається тим, що економічні системи дедалі сильніше залежать від міжнародної кооперації, доступу до глобальних фінансових інструментів і здатності працювати з іншомовними інформаційними потоками. Для України ця залежність набула прикладного, а не декларативного характеру: відновлення, залучення інвестицій, участь у донорських програмах, підготовка проєктних пропозицій і звітність перед міжнародними інституціями вимагають від магістра з економіки не лише фахових знань, а й готовності до професійної іншомовної взаємодії. Іноземна мова в такій підготовці перестає бути «додатковою» дисципліною і стає робочим інструментом аналізу, комунікації, аргументації та презентації економічних рішень у міжнародному середовищі. Додатковим чинником актуальності виступає цифровізація вищої освіти, яка розширює можливості навчання, але водночас загострює проблему системності: цифрові засоби дають результат тоді, коли підпорядковані чітким цілям, логіці формування компетентності та прозорій діагностиці, а не застосовуються фрагментарно.

У першому розділі проаналізовано стан розробленості проблеми дослідження, уточнено чинні нормативно-правові засади іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки та схарактеризовано цифрове освітнє середовище ЗВО як базис для розвитку їх іншомовної компетентності. За результатами аналізу наукових підходів до професійної підготовки економістів і до іншомовної підготовки фахівців немовних спеціальностей виявлено проблеми, а які залишаються методично й організаційно вразливими. Сформовано тезаурус дослідження: систематизовано ключові дефініції, їх смислові межі та взаємозв'язки, необхідні для подальшого проєктування системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки.

Проаналізовано нормативні вимоги до результатів іншомовної підготовки магістрів з економіки з урахуванням орієнтації на рівневі дескриптори іншомовної компетентності та загальної логіки компетентнісного підходу. Це дозволило зафіксувати, що нормативна база задає високі очікування до результатів іншомовної підготовки випускників, пов'язуючи її з академічною мобільністю, професійною взаємодією та професійною діяльністю в міжнародному середовищі. Водночас виявлено розрив між нормативно заданими орієнтирами і реальними практиками іншомовної підготовки здобувачів освіти.

Проведено аналіз досліджень, пов'язаних з використанням цифрових рішень для мовної освіти та конкретизовано роль цифрового освітнього середовища ЗВО як базису для розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. Уточнено, що цифрове середовище не зводиться до наявності платформи чи окремих сервісів; воно має забезпечувати доступ до автентичних матеріалів, організацію академічної взаємодії, можливості колаборації, накопичення доказів навчальних досягнень і підтримку прозорого оцінювання. Змістовним результатом цього аналізу стало визначення логіки критичного добору цифрових ресурсів для іншомовної підготовки, де пріоритет надається не

популярності інструментів, а їх безпечності й етичній відповідності, педагогічній доцільності та адаптованості до умов української вищої школи. Такий підхід дозволив сформулювати концептуальні засади подальшого проектування системи розвитку іншомовної компетентності на засадах інформаційно-цифрового підходу та аргументовано показати, що фрагментарність цифрових практик є одним із чинників втрати керованості й результативності іншомовної підготовки на магістерському рівні.

У другому розділі описано теоретичні основи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки у сучасних умовах цифровізації та глобалізації освіти, зокрема, уточнено сутність і структуру іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, виділяє інформаційно-цифровий підхід у системі методологічних підходів до іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки та обґрунтовує організаційно-педагогічну систему розвитку іншомовної компетентності іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу.

Логіка розділу вибудована так, щоб перейти від уточнення сутності компетентності як результату магістерської підготовки до визначення методологічної опори її розвитку й подальшого моделювання організаційно-педагогічної системи, здатної забезпечити керований і вимірюваний результат іншомовної підготовки. Сутність поняття іншомовної компетентності майбутнього магістра з економіки визначено як здатність ефективно використовувати іноземну мову для професійної, академічної та міжкультурної комунікації, що спирається на систему лінгвістичних, соціокультурних, дискурсивних, прагматичних, комунікативних і рефлексивних знань, умінь і здатностей, підкріплених стійким прагненням до саморозвитку. Така інтерпретація виводить іншомовну підготовку магістрів з економіки за межі «знань про мову» і підкреслює її діяльнісний характер. Обґрунтовано структуру іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки як багатокомпонентного

утворення, у якому взаємодіють мовні ресурси, комунікативно-дискурсивні вміння, міжкультурна чутливість, стратегічність мовленнєвої поведінки та здатність до саморегуляції й рефлексії власних комунікативних дій.

Виокремлено інформаційно-цифровий підхід як рамку, що дозволяє узгодити вимоги професійної економічної підготовки з можливостями цифрового освітнього середовища і перейти від епізодичного використання сервісів до системного педагогічного впливу. Обґрунтовано, що сутність цього підходу полягає не у «додаванні технологій», а в організації навчання навколо інформаційних процесів, характерних для професії економіста: пошуку, критичного добору, аналізу, інтерпретації та представлення даних із використанням цифрових інструментів опрацювання інформації. Такий акцент є методично продуктивним, бо природно поєднує мовну діяльність із фаховими професійними діями економіста, коли читання й аналіз іншомовних джерел перестають бути самоціллю та стають частиною рішення професійних завдань. Доведено також, що цей підхід змінює характер взаємодії у навчанні: комунікація виходить за межі аудиторної вертикалі та набуває синхронних і асинхронних режимів, ближчих до реальних практик професійного середовища. Це створює підстави для розвитку автономії здобувачів освіти, але одночасно висуває вимоги до педагогічної підтримки, критеріїв оцінювання і безпечного використання цифрових ресурсів.

Розроблено і теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічну систему розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу. Систему подано як єдність взаємопов'язаних підсистем: цільової, змістової, організаційно-діяльнійсної та контрольної-аналітичної. Цільова підсистема задає орієнтири результатів і рівневі очікування; змістова забезпечує добір професійно релевантних жанрів і типів завдань; організаційно-діяльнійсна визначає методи, форми взаємодії та цифрові засоби; контрольної-аналітична забезпечує критерії, показники, процедури діагностики і аналіз динаміки

результатів. Доведено теоретичну цінність цієї моделі: вона полягає в тому, що вона пов'язує іншомовну компетентність із професійною компетентністю майбутнього економіста не декларативно, а через механізми реалізації, що піддаються проєктуванню та перевірці. Окремо обґрунтовано реалістичність упровадження системи в умовах українських ЗВО.

У межах третього розділу було обґрунтовано практичні засади розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу, зокрема, аргументовано важливість дотримання організаційних і педагогічних умов розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, модернізацію змісту іншомовної підготовки, використання комунікативних, діяльнісних та інноваційних методів навчання разом із залученням різноманітних цифрових засобів, серед яких LMS-платформи, мобільні застосунки, мультимедійні ресурси та технології ІІІ.

До організаційних умов розвитку іншомовної компетентності магістрів з економіки віднесено: посилення професійних акцентів шляхом міждисциплінарної інтеграції, що забезпечує зв'язок мовної підготовки з фаховими дисциплінами; створення спеціалізованого цифрового освітнього середовища, яке дозволяє імітувати міжнародний професійний контекст; та адаптивна організація навчального процесу, спрямована на підтримку безперервності навчання в умовах невизначеності. Реалізація цих умов забезпечує системність, технологічну сучасність та гнучкість іншомовної підготовки майбутніх фахівців.

Виявлено педагогічні умови надання пріоритету контентно-орієнтованій іншомовній комунікації, індивідуалізація навчальних траєкторій через цифрові інструменти та організація практико-орієнтованої співпраці в іншомовному середовищі у своїй сукупності створюють комплексне методологічне підґрунтя для вдосконалення мовної підготовки у ЗВО України. Перша умова акцентує на інтеграції іншомовної комунікації

з професійною діяльністю студентів, що забезпечує релевантність навчального змісту та підвищує мотивацію здобувачів освіти. Друга умова спрямована на подолання гетерогенності студентських груп завдяки персоналізації завдань і розвитку автономії здобувачів освіти. Третя умова створює простір для автентичного використання англійської мови як інструмента колективної діяльності, що одночасно сприяє розвитку мовної, професійної та соціальної компетентностей.

Описано модернізацію змісту іншомовної підготовки. Зміст оновлено через включення професійно релевантних жанрів і ситуацій, які відтворюють реальні комунікативні завдання професійної діяльності економіста, а також через перехід від «тематичного» засвоєння матеріалу до «жанрово-діяльнісного» його опрацювання (граматика й лексика подаються не як самоціль, а як ресурс для виконання завдань, де здобувач освіти має аргументувати, узагальнювати, пояснювати дані, формулювати висновки, обґрунтовувати бюджетні рішення або структурувати проєктну пропозицію).

У розділі аргументовано добір і опис комунікативних і діяльнісних методів навчання, що релевантні для магістерського рівня іншомовної підготовки. Сформовано методичну логіку, у якій провідними стають методи аналізу професійних кейсів, проєктна робота, дискусійні та презентаційні формати навчання, колаборативне письмо й рецензування, а також завдання, що поєднують економічну аналітику з іншомовною комунікацією. Унаслідок цього навчання наближається до професійної практики: здобувач освіти не лише відтворює мовні конструкції, а проєктує зміст і керує комунікацією, працюючи з адресатом, метою і форматом повідомлення.

Обґрунтовано важливість використання мобільних застосунків, мультимедійних матеріалів та інструментів штучного інтелекту. Мобільні застосунки розглянуто як засіб підтримки регулярної мовної практики, мікронавчання та самоконтролю; мультимедійні матеріали – як ресурс

автентичності, ситуаційного моделювання й розвитку аудіовізуального сприймання професійного мовлення; інструменти ІІІ – як засіб отримання підказок, варіантів переформулювання, мовної корекції, ідей для структурування тексту та оперативного зворотного зв'язку. Підкреслено педагогічну рамку використання ІІІ: він підтримує навчальну дію здобувача освіти, але не підміняє її, а процес виконання завдань організовано так, щоб зберігати академічну доброчесність і формувати відповідальне ставлення до цифрових підказок.

У четвертому розділі обґрунтовано використання авторської діагностичної системи визначення рівнів розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки та на її основі перевірено ефективність організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу.

Обґрунтовано критерії, показники і рівні оцінювання іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. Діагностику спроектовано так, щоб вона відображала не окремі «знання про мову», а динаміку компонентів компетентності, релевантних для професійної діяльності економіста. Для цього визначено дев'ять показників, які охоплюють лексико-граматичну коректність і термінологічну точність, діалогічну взаємодію, знання культурних норм і прагматичну адекватність, добір мовних засобів для професійних завдань, зв'язність тексту й дотримання жанрових норм, а також самоаналіз власних мовних дій. Для кожного показника описано діагностичні процедури та типи завдань, що забезпечують змістову відповідність вимірюваного результату й дозволяють фіксувати зрушення саме у продуктивних видах мовленнєвої діяльності. Рівні розвитку визначено за уніфікованою шкалою 0–20 балів із подальшою інтерпретацією на чотирьох рівнях, що зробило результати зіставними між показниками і придатними для порівняння «до/після» у контрольних та експериментальних групах.

Описано особливості організації та проведення педагогічного експерименту, який відбувся у 2022–2025 рр. і був спрямований на перевірку ефективності розробленої системи. Загалом до експерименту залучено 536 осіб, з яких 272 навчалися в експериментальних групах, 246 – у контрольних; участь також брали викладачі й персонал, що забезпечували організаційний та технічний супровід. Експеримент реалізовано поетапно: констатувальний етап зафіксував вихідний рівень за показниками П1–П9, формувальний етап забезпечив реалізацію педагогічного впливу через впровадження розробленої системи, контрольний етап дав змогу повторно виміряти результати та зіставити зміни між групами.

Практична імплементація організаційно-педагогічної системи передбачала поєднання професійно орієнтованих завдань у цифровому освітньому середовищі, де цифрові засоби виконували функціональну роль у формуванні іншомовних умінь, з мультимедійними матеріалами, використання мобільних застосунків для підтримки регулярної практики та самоконтролю, а також залучення інструментів штучного інтелекту (зокрема ChatGPT і Grammarly) як засобів педагогічно керованої підтримки, зворотного зв'язку та рефлексії без підміни діяльності здобувача освіти готовими розв'язками. Методично система спиралася на комунікативні та діяльнісні методи (рольові й ділові ігри, дискусії, кейс-орієнтовані завдання), а також на формати, що підтримують автономію й відповідальність здобувачів освіти у цифрових каналах комунікації.

Для обробки даних застосовано статистичні процедури, що дозволили розмежувати природну динаміку навчання в межах кожної групи та додатковий внесок експериментальної системи. Аналіз включав первинний контроль даних і описову статистику, перевірку внутрішньогрупових змін у форматі «до/після» з інтерпретацією розмірів ефекту для зв'язаних вимірювань, а також міжгрупові порівняння з урахуванням стартового рівня і корекцією множинних порівнянь. Результати продемонстрували дві взаємопов'язані закономірності: по-перше, після формувального впливу

зафіксовано позитивну динаміку розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки; по-друге, зміни в експериментальних групах є стабільнішими та виразнішими саме за тими показниками, які відображають продуктивні професійно значущі дії, насамперед академічне і ділове письмо, жанрово-дискурсивну організацію висловлювання та рефлексивний контроль якості власного мовлення. Рівневий аналіз підтвердив не лише зростання середніх показників, а й структурні зміни: зменшення частки нижчих рівнів і збільшення частки просунутого та високого рівнів розвитку іншомовної компетентності.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

- *розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено* організаційно-педагогічну систему розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу, яка інтегрує цілі й результати іншомовної підготовки з професійними завданнями економіста, а також задає узгодженість змісту, цифрових засобів, форм взаємодії та оцінювання;
- *обґрунтовано* теоретичні основи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, що охоплюють: уточнення її сутності та структури (компонентного складу, змістових акцентів і рівневих проявів у продуктивних видах мовленнєвої діяльності); концепцію її розвитку, яка задає логіку поетапного переходу від опанування мовних ресурсів і професійної термінології до стійкого виконання іншомовних комунікативних дій у жанрах економічної сфери; моделлю організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності на засадах інформаційно-цифрового підходу;
- *визначено* практичні засади розвитку іншомовної компетентності магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу, які включають: організаційні та педагогічні умови такого розвитку, модернізацію змісту іншомовної підготовки через включення автентичних професійних завдань; використання комунікативних і діяльнісних методів

навчання в цифровому освітньому середовищі; поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності з мобільними додатками, мультимедійними матеріалами та інструментами штучного інтелекту для підтримки індивідуальної траєкторії, організації взаємодії, формувального зворотного зв'язку та рефлексії здобувачів освіти, без підміни їхньої діяльності готовими розв'язками;

- *уточнено* сутність іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки та представлено її структуру в єдності шести компонентів;

- *розроблено* діагностичну систему оцінювання рівнів розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки у складі критеріїв, показників і рівневої інтерпретації результатів, що орієнтовані на продуктивні види мовлення та професійно значущі мовленнєві продукти;

- *подальшого розвитку* набули підходи до цифровізації іншомовної підготовки економістів через перехід від епізодичного використання цифрових сервісів до системного поєднання цифрових каналів комунікації і формувального оцінювання та аналітики прогресу;

- *розширено* уявлення про умови й механізми педагогічної підтримки автономії та саморегуляції здобувачів освіти у процесі виконання професійно орієнтованих завдань у цифровому середовищі.

Ключові слова: іншомовна компетентність, магістри з економіки, інформаційно-цифровий підхід, цифрове освітнє середовище, мобільні застосунки, мультимедійні матеріали, штучний інтелект, професійна підготовка, професійна освіта

СПИСОК НАУКОВИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії

1. **Алексахіна, Т. (2025).** *Іншомовна компетентність та її розвиток на засадах інформаційно-цифрового підходу у процесі підготовки магістрів з економіки*: монографія. Суми: ФОП Цьома С.П.

Статті у наукових фахових виданнях України

2. **Aleksakhina, T., & Nefedchenko, O. I. (2023).** Formation of students' dialogue skills during learning a foreign language. *Інноваційна педагогіка*, 55(3), 182-186. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/55.3.38>
3. **Алексахіна, Т. (2022).** Організація практико-орієнтованої співпраці у цифровому середовищі як умова формування іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10(8), 73-78. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-011>
4. **Алексахіна, Т. (2023).** Модернізація змісту іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки крізь призму міжнародної академічної інтеграції. *Освіта. Інноватика. Практика*, 11(10), 141-146. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-021>
5. **Алексахіна, Т., & Кудріна, О. (2024).** Методи формування іншомовної компетентності майбутніх магістрів в умовах інформаційно-цифрового підходу. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12(6), 136-140. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i6-021>
6. **Алексахіна, Т., & Кудріна, О. (2024).** Автентичні матеріали і цифрові технології у формуванні іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12(10), 127-132. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i10-019>
7. **Nefedchenko, O., Aleksakhina, T., & Hladchenko, O. (2025).** Development of dialogic speech in students of non-linguistic specialties in foreign language classes. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*, 7, 95-99 <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-7-17>

8. Усенко, Н., & **Алексахіна**, Т. (2025). Використання інформаційно-комунікативних технологій в евристичному навчанні іноземних мов. *Перспективи та інновації науки (Серія «Психологія», Серія «Педагогіка», Серія «Медицина»)*, 6(52), 920-931 [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6\(52\)-920-931](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-920-931)

9. **Алексахіна**, Т. О. (2025). Цифрове освітнє середовище університету як чинник розвитку іншомовної компетентності магістрів нефілологічних спеціальностей. *Наукові інновації та передові технології (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»)*, 10(50), 1767-1777. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-10\(50\)-1767-1777](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-10(50)-1767-1777)

10. **Алексахіна**, Т. О. (2025). Використання чат-ботів і генеративного ШІ у формуванні іншомовної професійної комунікації. *Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»)*, 10(51), 475-485. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-10\(51\)-475-485](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-10(51)-475-485)

11. **Алексахіна**, Т. О. (2025). Процес формування іншомовної компетентності магістрів нефілологічних спеціальностей як цілісна система іншомовної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5(145), 3-12. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.05/003-012>

12. **Алексахіна**, Т. О. (2025). Пріоритет контент-орієнтованої іншомовної комунікації для магістрів нефілологічних спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (144), 136-144. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.04/136-144>

13. **Aleksakhina**, T. (2025). Diagnostic system for assessing foreign language competence of future master's students in economics. *Освіта. Інноватика. Практика*, 13(8), 8-13. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i8-001>

14. **Алексахіна, Т. О.** (2025). Мобільні додатки та хмарні сервіси у формуванні іншомовної компетентності. *Інноваційна педагогіка*, 87, 38-42. <https://doi.org/10.32782/ip/87.6>
15. **Алексахіна, Т. О.** (2025). Еволюція поняття «іншомовна компетентність» під впливом цифровізації суспільства. *Наука і техніка сьогодні*, 11(52), 2002-2011. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11\(51\)-2002-2011](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11(51)-2002-2011)
16. **Алексахіна, Т., & Кудріна, О.** (2025). Task-based learning як інструмент інтеграції іншомовної та професійної підготовки у вищій школі. *Освіта. Інноватика. Практика*, 13(9), 8–13. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i9-001>
17. **Алексахіна, Т. О.** (2025). Структура іншомовної компетентності майбутніх магістрів нефілологічних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*, 88, 80-84. <https://doi.org/10.32782/ip/88.14>.

Публікації у виданнях, що індексуються

у наукометричних базах Scopus / Web of Science

18. Kharchenko, S., Burenko, T., Kyrychenko, T., **Aleksakhina, T.**, & Ptukha, V. (2023). Linguistic And Cultural Peculiarities Of The Concept Of «War» In English And Ukrainian Languages. *Ad Alta-Journal Of Interdisciplinary Research*, 13(2), 57-62. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001053212700010> (Web of Science)
19. Balaban, O., **Aleksakhina, T.**, Davydova, T., Goltsova, M., & Tsepikalo, O. (2024). The epistemology-oriented conceptual model of cognitive-semantic universals in related languages. *Multidisciplinary Science Journal*, 6, 2024ss0726. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2024ss0726> (Scopus)
20. Shyshenko, I., Kovtun, O., & **Aleksakhina, T.** (2025). Employers' Perceptions Of The Role Of English-Language Competence Of Economists In The Development Of Innovative Activity Of Enterprises. *Baltic Journal of*

Economic Studies, 11(5), 414-424. <https://doi.org/10.30525/2256-0742/2025-11-5-414-424> (Web of Science)

Статті у закордонних виданнях

21. **Aleksakhina, T., & Nefedchenko, O.** (2024). La Signification Sémantique Des Paraphrases Comparatives Avec Le Composant «Nom De La Fleur» (Sur La Base Du Matériel Ukrainien, Anglais Et Français). *Scientific Journal of Polonia University*, 63(2), 9-14. <https://doi.org/10.23856/6301>

Навчальні посібники

22. **Алексахіна, Т., & Литвиненко, Г.** (2019). *Англійська мова. Для студентів I-II курсів інженерних та економічних спеціальностей вищих навчальних закладів: Навч.посіб.* Суми: «ВТД»Університетська книга», Видання друге стереотипне. (Гриф МОН)

Матеріали апробаційного характеру

23. **Алексахіна, Т. Нефедченко, О.І. & Козловська, Г.Б.** (2023). *Робочий зошит до проведення практичних занять із дисципліни «Французька мова для початківців» : для студ. усіх спец. всіх курсів денної форми навчання: у 2-х ч. Ч.1* Суми : СумДУ.

24. **Алексахіна, Т. Нефедченко, О.І. & Козловська, Г.Б.** (2023). *Робочий зошит до проведення практичних занять із дисципліни «Французька мова для початківців»: для студ. усіх спец. денної форми навчання: у 2-х ч. Ч.2* Методична розробка. Суми : СумДУ.

25. **Алексахіна, Т. Нефедченко, О.І., & Гладченко, О. Р.** (2024). *Methodical instructions for practical lessons on the discipline «Foreign language» (to the textbook «Speakout pre-intermediate»).* Суми : СумДУ.

26. **Алексахіна, Т.** (2018). *Збірник тестових завдань з французької мови для студентів усіх спеціальностей.* Суми: СумДУ. <http://lib.sumdu.edu.ua/library/docs/rio/2015/m3888.docx>

27. **Алексахіна, Т.О.,** Плохута, Т.М., Усенко, Н.М., & Нефедченко, О.І. (2020). Порівняльний аналіз фразеологічних одиниць із компонентом «назва квітки» в англійській, французькій та українській мовах. *Theoretical bases of philological researches of modern literature: collective monograph*, International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 45-60. <https://doi.org/10.46299/ISG.2020.MONO.PHILOL.III>

28. **Aleksakhina, T.** (2020). Структурні типи французьких фразеологізмів із компонентом «назва квітки» у складі ідеографічної групи «біологічна істота». *Science, Trends and Perspectives: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції 13-14 квітня*. Едмонтон, Канада, 522-525.

29. **Aleksakhina, T.** (2023). French phraseologisms with the component «name of a flower» as a part of the ideographic group «man is a biological being». *Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства: Матеріали десятої Всеукраїнської наукової конференції студентів, аспірантів, викладачів та співробітників (Суми, 27–28 квітня 2023 р.)* / уклад. М. М. Набок. Суми : Сумський державний університет, 41-45.

30. **Aleksakhina, T., & Usenko, N.M.** (2025). Phraseologisms Of The Ideographic Field «Flora». *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 1, 172-178 <https://doi.org/10.24919/2308-4863/83-1-26>

31. Burenko, T.M., & **Aleksakhina, T.O.** (2022). Cognitive Pragmatic Characteristics of the Speech Act of Apology. *Закарпатські філологічні студії*, 19, 102-107. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2021.19.1.19>

32. **Алексахіна, Т. О.** (2025). Мультимедійні технології у формуванні іншомовної компетентності майбутніх учителів STEM-предметів. *International Scientific and Practical Conference «Global Challenges and Interdisciplinary Solutions: Science, Education, and Society in*

an Era of Change»: Conference Proceedings (Stanford, USA, October 1, 2025). Stanford, USA: Golden Quill Publishing, 9-11.

33. **Aleksakhina, T. O.** (2025). Integrating content-oriented foreign language communication in master's training: challenges and opportunities for non-philological specialties. *Reimagining the Future: Collaborative Solutions for Global Problems*: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Internet Conference (October 9-10, 2025). FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine, 11-12

34. **Aleksakhina, T. O.** (2025). About a model of foreign language training for master's students in non-philological specialties. *Modern Movement of Science*: Proceedings of the 17th International Scientific and Practical Internet Conference (October 16-17, 2025). FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine, 4-5.

35. **Aleksakhina, T. O.** (2025). Adaptive organization of foreign language training of masters in higher education institutions in the conditions of force majeure. *Вплив глобалізації на розвиток науки, освіти та суспільства: міжгалузеві перспективи*: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції (Ізмаїл, 4 жовтня 2025 р.). Ізмаїл: ЦФЕНД, 21-22.

36. **Алексахіна, Т. О.** (2025). Генеративний штучний інтелект як інструмент персоналізованого розвитку іншомовної професійної комунікації майбутніх ІТ-фахівців. *Наука, освіта і суспільство в умовах змін: виклики та інновації*: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції (Кременчук, 10 жовтня 2025 р.). Кременчук: ЦФЕНД, 39-41

37. **Алексахіна, Т. О.** (2025). Інформаційно-цифровий підхід у формуванні іншомовної компетентності методологічні засади та освітні перспективи. *Інформаційні технології і автоматизація – 2025*. Матеріали XVIII міжнародної науково-практичної конференції. Одеса, 30-31 жовтня 2025 р. Одеса, Видавництво ОНТУ, 502-504.

38. **Алексахіна, Т. О. (2025).** Іншомовна компетентність як складова професійної компетентності сучасного фахівця у контексті цілей сталого розвитку. *Механізми забезпечення сталого розвитку економіки: проблеми, перспективи, міжнародний досвід*: VI Міжнар. наук.-практ. конф., (10 жовтня 2025 р.) Держ. біотехнологічний ун-т. Харків, 537-539.

ABSTRACT

Alexakhina T. Theory and Practice of Developing Foreign Language Competence in Future Economists at the Second (Master's) Level of Higher Education on the Basis of an Information-and-Digital Approach. – Qualification scientific work on the rights of a manuscript.

Dissertation submitted for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.04 (Theory and Methods of Professional Education). Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. Sumy, 2026.

The dissertation presents a theoretical generalization and a scholarly solution to the problem of developing foreign-language competence among future economists at the second (master's) level of higher education, based on an information-and-digital approach. The relevance of the study is determined by the fact that economic systems increasingly depend on international cooperation, access to global financial instruments, and the ability to work with foreign-language information flows. For Ukraine, this dependence has become practical rather than declarative: recovery, attracting investment, participation in donor programs, preparing project proposals, and reporting to international institutions require a master 's-level economist not only to possess specialized knowledge but also to be ready for professional foreign-language interaction. In such preparation, a foreign language ceases to be an «additional» subject and becomes a working tool for analysis, communication, argumentation, and the presentation of economic decisions in an international environment. An additional factor enhancing relevance is the digitalization of higher education, which expands

learning opportunities while simultaneously intensifying the challenge of systematicity: digital tools are effective when they are aligned with clearly defined goals, the logic of competence development, and transparent diagnostics, rather than being used in a fragmented manner.

In Chapter 1, the state of research on the problem is analyzed, the current regulatory and legal foundations of foreign language training for future master's level economists are clarified, and the university's digital learning environment is characterized as the basis for developing their foreign language competence. The analysis of scholarly approaches to the professional training of economists and to foreign language training in non-language majors identifies both the issues that have been studied in depth and those that remain methodologically and organizationally vulnerable. A research thesaurus is developed: key definitions, their semantic boundaries, and the relationships among them are systematized to support the further design of a system for developing foreign language competence in future master's-level economists.

Regulatory requirements for the outcomes of foreign language training for master's-level economists are analyzed with attention to level-based descriptors of foreign language competence and to the general logic of the competency-based approach. This shows that the regulatory framework sets high expectations for graduates' foreign language outcomes, linking them to academic mobility, professional interaction, and professional activity in an international environment. At the same time, a gap is identified between these normatively established benchmarks and the actual practices of foreign language training for learners in higher education.

Studies on the use of digital solutions in language education are reviewed, and the role of the university's digital learning environment is specified as a foundation for developing foreign language competence in future master's-level economists. It is clarified that a digital environment is not limited to the presence of a platform or isolated services; it should provide access to authentic materials, support academic interaction, enable collaboration, facilitate the accumulation of

evidence of learning achievements, and ensure transparent assessment. A substantive outcome of this analysis is the identification of a logic for critically selecting digital resources for foreign language training, prioritizing safety and ethical compliance, pedagogical appropriateness, and adaptability to the conditions of Ukrainian higher education. This approach establishes the conceptual basis for designing a system to develop foreign language competence using an information-and-digital approach, providing grounded evidence that fragmented digital practices are among the factors that undermine the manageability and effectiveness of foreign language training at the master's level.

Chapter 2 presents the theoretical foundations for developing foreign language competence in future master's-level economists under current conditions of educational digitalization and globalization. Specifically, it clarifies the essence and structure of foreign language competence in future master's-level economists, identifies the information-and-digital approach within the system of methodological approaches to their foreign language training, and substantiates an organizational and pedagogical system for developing foreign language competence in foreign language training on the basis of an information-and-digital approach.

The chapter is structured to move from defining competence as an expected outcome of master's-level preparation to establishing the methodological basis for its development and then modeling an organizational and pedagogical system capable of ensuring a manageable and measurable outcome of foreign language training. Foreign language competence of a future master's-level economist is defined as the ability to use a foreign language effectively for professional, academic, and intercultural communication, grounded in a system of linguistic, sociocultural, discourse, pragmatic, communicative, and reflective knowledge, skills, and capacities, supported by a stable orientation toward self-development. This interpretation moves foreign language training for master's-level economists beyond «knowledge about the language» and emphasizes its activity-based nature. The structure of foreign language competence is substantiated as a multi-

component construct in which language resources, communicative and discursive skills, intercultural sensitivity, strategic speech behavior, and the capacity for self-regulation and reflection on one's own communicative actions interact.

The information-and-digital approach is highlighted as a framework that aligns professional economic preparation requirements with the capabilities of the university's digital learning environment, facilitating a transition from episodic tool use to systematic pedagogical impact. It is argued that the essence of this approach is not the «addition of technologies» but the organization of learning around information processes characteristic of the economist's profession: searching for information, critically selecting it, analyzing and interpreting data, and presenting results using digital tools for information processing. This emphasis is methodologically productive because it naturally integrates language activity with the economist's professional actions: reading and analyzing foreign-language sources cease to be an end in themselves and become part of solving professional tasks. It is also demonstrated that this approach alters the nature of instructional interaction: communication extends beyond traditional classroom «vertical» patterns and adopts synchronous and asynchronous modes that are more closely aligned with the real practices of the professional environment. This creates conditions for developing learners' autonomy while simultaneously raising requirements for pedagogical support, assessment criteria, and the safe use of digital resources.

An organizational and pedagogical system for developing foreign language competence in future master's-level economists on the basis of an information-and-digital approach is developed and theoretically substantiated. The system is presented as a unity of interconnected subsystems: target, content, organizational and activity, and monitoring and analytical. The target subsystem specifies outcome benchmarks and level expectations; the content subsystem ensures the selection of professionally relevant genres and task types; the organizational-and-activity subsystem defines methods, interaction formats, and digital tools; and the monitoring-and-analytical subsystem provides criteria, indicators, diagnostic

procedures, and analysis of outcome dynamics. The theoretical value of this model is demonstrated: it links foreign language competence with the future economist's professional competence not declaratively but through implementation mechanisms that can be designed and empirically tested. The feasibility of implementing the system in Ukrainian higher education institutions is also substantiated.

Within Chapter 3, the practical foundations for developing foreign language competence in future master's-level economists on the basis of an information-and-digital approach are substantiated. In particular, the chapter argues for the importance of meeting specific organizational and pedagogical conditions, modernizing the content of foreign language training, and using communicative, activity-based, and innovative teaching methods in combination with a range of digital tools, including LMS platforms, mobile applications, multimedia resources, and AI technologies.

The organizational conditions for developing foreign language competence in master's-level economists include: strengthening professional emphasis through interdisciplinary integration, which links language training to disciplinary coursework; creating a specialized digital learning environment that enables simulation of an international professional setting; and adaptive organization of instruction aimed at maintaining continuity of learning under conditions of uncertainty. Implementing these conditions ensures the systematic character, technological relevance, and flexibility of foreign language training for future professionals.

The pedagogical conditions identified include prioritizing content-oriented foreign-language communication, individualizing learning trajectories through digital tools, and organizing practice-oriented collaboration in a foreign-language environment. Taken together, these conditions form a comprehensive methodological basis for improving language training in Ukrainian higher education. The first condition emphasizes integrating foreign-language communication into learners' professional activity, thereby strengthening the

relevance of the learning content and increasing learners' motivation. The second condition addresses heterogeneity within learner groups by personalizing tasks and fostering learner autonomy. The third condition creates a space for authentic use of English as a tool for collaborative activity, which simultaneously contributes to the development of linguistic, professional, and social competences.

The chapter also describes the modernization of the content of foreign language training. Content is updated by incorporating professionally relevant genres and situations that reproduce real communicative tasks of an economist's professional work, as well as by shifting from «topic-based» mastery of material to genre- and activity-based engagement. In this approach, grammar and vocabulary are treated not as ends in themselves but as resources for completing tasks that require the learner to argue, synthesize, explain data, formulate conclusions, justify budget decisions, or structure a project proposal.

The selection and description of communicative and activity-based teaching methods relevant to master's-level foreign language training are substantiated. A methodological logic is developed, incorporating leading approaches that include professional case analysis, project-based work, discussion and presentation formats, collaborative writing and peer review, as well as tasks that integrate economic analysis with foreign-language communication. As a result, learning becomes more closely aligned with professional practice: learners do not merely reproduce language forms, but design content and manage communication by working with the addressee, the message's purpose, and its format.

The importance of using mobile applications, multimedia materials, and AI tools is also substantiated. Mobile applications are treated as a means of supporting regular language practice, microlearning, and self-monitoring; multimedia materials as a resource for authenticity, situational modeling, and the development of audiovisual perception of professional speech; and AI tools as a means of obtaining hints, rephrasing options, language correction, ideas for text

structuring, and timely feedback. A clear pedagogical framework for AI use is emphasized: AI supports the learner's activity but does not replace it, and task completion is organized in ways that uphold academic integrity and cultivate responsible use of digital prompts.

Chapter 4 substantiates the use of the author-designed diagnostic system for determining levels of foreign language competence in future master's-level economists and, on this basis, evaluates the effectiveness of the organizational and pedagogical system for developing their foreign language competence on the basis of an information-and-digital approach.

Criteria, indicators, and assessment levels for foreign language competence in future master's-level economists are substantiated. The diagnostic framework is designed to capture not just isolated «knowledge about the language» but the dynamics of competence components relevant to an economist's professional activity. To this end, nine indicators are defined, covering lexical and grammatical accuracy and terminological precision; dialogic interaction; knowledge of cultural norms and pragmatic appropriateness; selection of language resources for professional tasks; textual coherence and adherence to genre conventions; and self-analysis of one's language performance. For each indicator, diagnostic procedures and task types are described to ensure content validity of the measured outcomes and to record changes specifically in productive language activities. Development levels are determined using a standardized 0–20 scoring scale, with subsequent interpretation across four levels, making results comparable across indicators and suitable for pre- and post-comparisons between control and experimental groups.

The chapter describes the organization and implementation of the pedagogical experiment conducted from 2022 to 2025, which aimed to test the effectiveness of the developed system. In total, 536 participants were involved, comprising 272 in the experimental group and 264 in the control group; instructors and staff who provided organizational and technical support also participated. The experiment was implemented in stages: the baseline

(ascertaining) stage documented the initial levels across indicators P1–P9; the formative stage delivered the pedagogical intervention through implementation of the developed system; and the final (control) stage enabled measurement of outcomes and comparison of changes between groups.

The practical implementation of the organizational and pedagogical system combined professionally oriented tasks within a digital learning environment in which digital tools served a functional role in developing foreign language skills, together with multimedia materials, the use of mobile applications to support regular practice and self-monitoring, and the integration of AI tools (including ChatGPT and Grammarly) as means of pedagogically guided support, feedback, and reflection without replacing learners' activity with ready-made solutions. Methodologically, the system relied on communicative and activity-based methods (role plays and business simulations, discussions, case-based tasks) as well as formats that support learners' autonomy and responsibility within digital communication channels.

For data analysis, statistical procedures were applied to distinguish natural learning dynamics within each group from the additional contribution of the experimental system. The analysis included initial data screening and descriptive statistics, within-group pre- and post-change testing with interpretation of effect sizes for paired measurements, and between-group comparisons that controlled for baseline levels and applied corrections for multiple comparisons. The results demonstrated two interrelated patterns: first, positive dynamics in the development of foreign language competence in future master's-level economists were recorded after the formative intervention; second, gains in the experimental groups were more stable and more pronounced precisely on those indicators that reflect productive, professionally meaningful actions, primarily academic and business writing, genre-and-discourse organization of expression, and reflective control of one's own language quality. The level-based analysis confirmed not only growth in mean scores but also structural shifts: a decrease in the proportion

of lower levels and an increase in the proportion of advanced and high levels of foreign language competence development.

The *scientific novelty* of the findings lies in the following:

- An organizational and pedagogical system for developing foreign language competence in future master's-level economists on the basis of an information-and-digital approach has been developed, theoretically substantiated, and experimentally tested. The system integrates the goals and learning outcomes of foreign language training with economists' professional tasks, ensuring coherence among content, digital tools, interaction formats, and assessment.
- The theoretical foundations for developing foreign language competence in future master's-level economists have been substantiated, including: clarification of its essence and structure (component composition, content emphases, and level-based manifestations in productive language activities); a development concept that specifies the logic of a step-by-step transition from mastery of language resources and professional terminology to sustained performance of foreign-language communicative actions in economic-domain genres; and a model of an organizational and pedagogical system for developing foreign language competence on the basis of an information-and-digital approach.
- The practical foundations for developing foreign language competence in master's-level economists on the basis of an information-and-digital approach have been defined. These include: organizational and pedagogical conditions for such development; modernization of foreign language training content through the integration of authentic professional tasks; the use of communicative and activity-based teaching methods within a digital learning environment; and the integration of in-class and out-of-class learning with mobile applications, multimedia materials, and AI tools to support individualized learning trajectories, organize interaction, provide formative feedback, and foster learners' reflection, without replacing learners' activity with ready-made solutions.

- The essence of foreign language competence in future master's-level economists has been further clarified, and its structure has been presented as the unity of six components.
- A diagnostic system for assessing levels of foreign language competence development in future master's-level economists has been developed, including criteria, indicators, and level-based interpretation of results oriented toward productive language skills and professionally meaningful language products.
- Approaches to the digitalization of foreign language training for economists have been further advanced through a shift from episodic use of digital services to a systematic integration of digital communication channels with formative assessment and progress analytics.
- Understanding of the conditions and mechanisms of pedagogical support for learners' autonomy and self-regulation during the completion of professionally oriented tasks in a digital environment has been expanded.

Keywords: foreign language competence, master's-level economists, information-and-digital approach, digital learning environment, mobile applications, multimedia materials, artificial intelligence, professional training, professional education

LIST OF PUBLISHED PAPERS OF THE APPLICANT

Scientific works in which the main scientific findings of the dissertation have been published

Monograph

1. Aleksakhina, T. (2025). Inshomovna kompetentnist ta yii rozvytok na zasadakh informatsiino-tsyfrovoho pidkhodu u protsesi pidhotovky mahistriv z ekonomiky. Sumy: FOP Tsoma S. P.

Papers published in scientific professional editions of Ukraine

2. Aleksakhina, T., & Nefedchenko, O.I. (2023). Formation of students' dialogue skills during learning a foreign language. *Innovatsiina pedahohika*, 55(3), 182-186. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/55.3.38>
3. Aleksakhina, T. (2022). Orhanizatsiia praktyko-oriientovanoi spivpratsi u tsyfrovomu seredovyshchi yak umova formuvannia inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh mahistriv z ekonomiky. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 10(8), 73-78. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-011>
4. Aleksakhina, T. (2023). Modernizatsiia zmistu inshomovnoi pidhotovky maibutnikh mahistriv z ekonomiky kriz pryzmu mizhnarodnoi akademichnoi intehtatsii. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 11(10), 141-146. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-021>
5. Aleksakhina, T., & Kudrina, O. (2024). Metody formuvannia inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh mahistriv v umovakh informatsiino-tsyfrovoho pidkhodu. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 12(6), 136-140. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i6-021>
6. Aleksakhina, T., & Kudrina, O. (2024). Avtentychni materialy i tsyfrovi tekhnolohii u formuvanni inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh mahistriv z ekonomiky. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 12(10), 127-132. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i10-019>
7. Nefedchenko, O., Aleksakhina, T., & Hladchenko, O. (2025). Development of dialogic speech in students of non-linguistic specialties in foreign language classes. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy*, 7, 95-99 <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-7-17>
8. Usenko, N., & Aleksakhina, T. (2025). Vykorystannia informatsiino-komunikatyvnykh tekhnolohii v evrystychnomu navchanni inozemnykh mov. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Psykhologhiia», Seriia «Pedahohika», Seriia «Medytsyna»)*, 6(52), 920-931 [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6\(52\)-920-931](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-920-931)

9. Aleksakhina, T. O. (2025). Tsyfrove osvritnie seredovyshche universytetu yak chynnyk rozvytku inshomovnoi kompetentnosti mahistriv nefilolohichnykh spetsialnostei. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii (Seriia «Upravlinnia ta administruvannia», Seriiia «Pravo», Seriiia «Ekonomika», Seriiia «Psykholohiia», Seriiia «Pedahohika»)*, 10(50), 1767-1777. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-10\(50\)-1767-1777](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-10(50)-1767-1777)
10. Aleksakhina, T.O. (2025). Vykorystannia chat-botiv i heneratyvnoho ShI u formuvanni inshomovnoi profesiinoi komunikatsii. *Nauka i tekhnika sohodni (Seriia «Pedahohika», Seriiia «Pravo», Seriiia «Ekonomika», Seriiia «Fizyko-matematychni nauky», Seriiia «Tekhnika»)*, 10(51), 475-485. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-10\(51\)-475-485](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-10(51)-475-485)
11. Aleksakhina, T. O. (2025). Protses formuvannia inshomovnoi kompetentnosti mahistriv nefilolohichnykh spetsialnostei yak tsilisna systema inshomovnoi pidhotovky. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 5(145), 3-12. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.05/003-012>
12. Aleksakhina, T. O. (2025). Priorytet kontent-oriientovanoi inshomovnoi komunikatsii dlia mahistriv nefilolohichnykh spetsialnostei. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 4 (144), 136-144. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.04/136-144>
13. Aleksakhina, T. (2025). Diagnostic system for assessing foreign language competence of future master's students in economics. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 13(8), 8-13. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i8-001>
14. Aleksakhina, T. O. (2025). Mobilni dodatky ta khmarni servisy u formuvanni inshomovnoi kompetentnosti. *Innovatsiina pedahohika*, 87, 38-42. <https://doi.org/10.32782/ip/87.6>
15. Aleksakhina, T. O. (2025). Evoliutsiia poniattia «inshomovna kompetentnist» pid vplyvom tsyfrovizatsii suspilstva. *Nauka i tekhnika sohodni*, 11(52), 2002-2011. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11\(51\)-2002-2011](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11(51)-2002-2011)

16. Aleksakhina, T., & Kudrina, O. (2025). Task-based learning yak instrument intehtatsii inshomovnoi ta profesiinoy pidhotovky u vyshchii shkoli. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 13(9), 8–13. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i9-001>

17. Aleksakhina, T. O. (2025). Struktura inshomovnoi kompetentnosti maibutnykh mahistriv nefilologichnykh spetsialnostei. *Innovatsiina pedahohika*, 88, 80-84. <https://doi.org/10.32782/ip/88.14>.

Publications in journals indexed

in the scientometric databases Scopus / Web of Science

18. Kharchenko, S., Burenko, T., Kyrychenko, T., Aleksakhina, T., & Ptukha, V. (2023). Linguistic And Cultural Peculiarities Of The Concept Of «War» In English And Ukrainian Languages. *Ad Alta-Journal Of Interdisciplinary Research*, 13(2), 57-62. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001053212700010> (Web of Science)

19. Balaban, O., Aleksakhina, T., Davydova, T., Goltsova, M., & Tsepikalo, O. (2024). The epistemology-oriented conceptual model of cognitive-semantic universals in related languages. *Multidisciplinary Science Journal*, 6, 2024ss0726. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2024ss0726> (Scopus)

20. Shyshenko, I., Kovtun, O., & Aleksakhina, T. (2025). Employers' Perceptions Of The Role Of English-Language Competence Of Economists In The Development Of Innovative Activity Of Enterprises. *Baltic Journal of Economic Studies*, 11(5), 414-424. <https://doi.org/10.30525/2256-0742/2025-11-5-414-424> (Web of Science)

Tutorials

21. Aleksakhina, T., & Lytvynenko, H. (2019). *Anhliiska mova. Dlia studentiv I-II kursiv inzhenernykh ta ekonomichnykh spetsialnostei vyshchyykh*

navchalnykh zakladiv: Navch.posib. Sumy: «VTD»Universytetska knyha», Vydannia druhe stereotypne. (Hryf MON)

Articles in foreign publications

22. Aleksakhina, T., & Nefedchenko, O. (2024). La Signification Sémantique Des Paraphrases Comparatives Avec Le Composant « Nom De La Fleur » (Sur La Base Du Matériel Ukrainien, Anglais Et Français). *Scientific Journal of Polonia University*, 63(2), 9-14. <https://doi.org/10.23856/6301>

Materials of an approbation nature

23. Aleksakhina, T. Nefedchenko, O.I. & Kozlovska, H.B. (2023). *Robochyi zoshyt do provedennia praktychnykh zaniat iz dystsypliny «Frantsuzka mova dlia pochatkivtsiv» : dlia stud. usikh spets. vsikh kursiv dennoi formy navchannia: u 2-kh ch. Ch.1* Sumy : SumDU.

24. Aleksakhina, T. Nefedchenko, O.I. & Kozlovska, H.B. (2023). *Robochyi zoshyt do provedennia praktychnykh zaniat iz dystsypliny «Frantsuzka mova dlia pochatkivtsiv»: dlia stud. usikh spets. dennoi formy navchannia: u 2-kh ch. Ch.2* Metodychna rozrobka. Sumy : SumDU.

25. Aleksakhina, T. Nefedchenko, O.I., & Hladchenko, O. R. (2024). *Methodical instructions for practical lessons on the discipline «Foreign language» (to the textbook «Speakout pre-intermediate»)*. Sumy : SumDU.

26. Aleksakhina, T. (2018). *Zbirnyk testovykh zavdan z frantsuzkoi movy dlia studentiv usikh spetsialnostei.* Sumy: SumDU. <http://lib.sumdu.edu.ua/library/docs/rio/2015/m3888.docx>

27. Aleksakhina, T.O., Plokhuta, T.M., Usenko, N.M., & Nefedchenko, O.I. (2020). Porivnialnyi analiz frazeolohichnykh odynyts iz komponentom «nazva kvitky» v anhliiskii, frantsuzkii ta ukrainskii movakh. *Theoretical bases of philological researches of modern literature: collective monograph*, International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 45-60. <https://doi.org/10.46299/ISG.2020.MONO.PHILOL.III>

28. Aleksakhina, T. (2020). Strukturni typy frantsuzkykh frazeolohizmiv iz komponentom «nazva kvitky» u skladi ideohrafichnoi hrupy «biolohichna istota». *Science, Trends and Perspectives: materialy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii 13-14 kvitnia*. Edmonton, Kanada, 522-525.

29. Aleksakhina, T. (2023). French phraseologisms with the component «name of a flower» as a part of the ideographic group «man is a biological being». *Sotsialno-humanitarni aspekty rozvytku suchasnoho suspilstva: Materialy desiatoi Vseukrainskoi naukovo konferentsii studentiv, aspirantiv, vykladachiv ta spivrobitnykiv* (Sumy, 27–28 kvitnia 2023 r.) / uklad. M. M. Nabok. Sumy : Sumskyi derzhavnyi universytet, 41-45.

30. Aleksakhina, T., & Usenko, N.M. (2025). Phraseologisms Of The Ideographic Field «Flora». *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 1, 172-178 <https://doi.org/10.24919/2308-4863/83-1-26>

31. Burenko, T.M., & Aleksakhina, T.O. (2022). Cognitive Pragmatic Characteristics of the Speech Act of Apology. *Zakarpatski filolohichni studii*, 19, 102-107. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2021.19.1.19>

32. Aleksakhina, T. O. (2025). Multymediini tekhnolohii u formuvanni inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv STEM-predmetiv. *International Scientific and Practical Conference «Global Challenges and Interdisciplinary Solutions: Science, Education, and Society in an Era of Change»: Conference Proceedings* (Stanford, USA, October 1, 2025). Stanford, USA: Golden Quill Publishing, 9-11.

33. Aleksakhina, T. O. (2025). Integrating content-oriented foreign language communication in master's training: challenges and opportunities for non-philological specialties. *Reimagining the Future: Collaborative Solutions for Global Problems: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Internet Conference* (October 9-10, 2025). FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine, 11-12

34. Aleksakhina, T. O. (2025). About a model of foreign language training for master's students in non-philological specialties. *Modern Movement of Science: Proceedings of the 17th International Scientific and Practical Internet Conference* (October 16-17, 2025). FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine, 4-5.

35. Aleksakhina, T. O. (2025). Adaptive organization of foreign language training of masters in higher education institutions in the conditions of force majeure. *Vplyv hlobalizatsii na rozvytok nauky, osvity ta suspilstva: mizhhaluzevi perspektyvy: zbirnyk tez dopovidei mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Izmail, 4 zhovtnia 2025 r.). Izmail: TsFEND, 21-22.

36. Aleksakhina, T. O. (2025). Heneratyvnyi shtuchnyi intelekt yak instrument personalizovanoho rozvytku inshomovnoi profesiinoi komunikatsii maibutnikh IT-fakhivtsiv. *Nauka, osvita i suspilstvo v umovakh zmin: vyklyky ta innovatsii: zbirnyk tez dopovidei mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Kremenchuk, 10 zhovtnia 2025 r.). Kremenchuk: TsFEND, 39-41

37. Aleksakhina, T. O. (2025). Informatsiino-tsyfrovyi pidkhyd u formuvanni inshomovnoi kompetentnosti metodolohichni zasady ta osvitni perspektyvy. *Informatsiini tekhnolohii i avtomatyzatsiia – 2025. Materialy XVIII mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. Odesa, 30-31 zhovtnia 2025 r. Odesa, Vydavnytstvo ONTU, 502-504.

38. Aleksakhina, T. O. (2025). Inshomovna kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti suchasnoho fakhivtsia u konteksti tsilei staloho rozvytku. *Mekhanizmy zabezpechennia staloho rozvytku ekonomiky: problemy, perspektyvy, mizhnarodnyi dosvid: VI Mizhnar. nauk.-prakt. konf.*, (10 zhovtnia 2025 r.) Derzh. biotekhnolohichni un-t. Kharkiv, 537-539.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

- ADDIE – Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation (аналіз, проєктування, розробка, впровадження, оцінка)
- AI – artificial intelligence (штучний інтелект)
- AR – Augmented Reality (технології доповненої реальності)
- CBI – Content-Based Instruction (Навчання на основі змісту)
- CEFR – Common European Framework of Reference for Languages
(Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти)
- CLIL – Content and Language Integrated Learning (Інтегроване навчання змісту та мови)
- EAP – English for Academic Purposes (Англійська мова для академічних цілей)
- EMI – English-Medium Instruction (Навчання англійською мовою)
- ENQA – Quality Assurance in the European Higher Education Area
- ESP – English for Specific Purposes (Англійська мова для спеціальних цілей)
- IELTS – International English Language Testing System (Міжнародна система тестування знання англійської мови)
- LMS – Системи управління навчанням
- MALL – Mobile-Assisted Language Learning (Мобільно-орієнтоване навчання мов)
- PBL – Problem-Based Learning (проблемно-орієнтований підхід)
- QF-EHEA – рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (
- SAM – Successive Approximation Model (Модель послідовного наближення)
- TBL – Task-Based Learning задачний підхід (задачно-орієнтований підхід)
- TOEFL – Test of English as a Foreign Language (Тест з англійської мови як іноземної)
- TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge
- VR – Virtual Reality (технології віртуальної реальності)
- ЕГ – експериментальна група

ЗВО – заклади вищої освіти

ЗЗСО – заклади загальної середньої освіти

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ІТ – інформаційні технології

КГ – контрольна група

МОН – Міністерство освіти і науки

НРК – національна рамка кваліфікацій

ОЕСР – організація економічного співробітництва та розвитку

ОПП або ОП – освітньо-професійна програма

ПЗ – програмне забезпечення

ЦОС – цифрове освітнє середовище

ЦТ – цифрові технології

ШІ – штучний інтелект

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	34
ВСТУП	38
РОЗДІЛ 1 ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ НА ДРУГОМУ (МАГІСТЕРСЬКОМУ) РІВНІ В УКРАЇНІ.....	54
1.1. Тезаурус дослідження і стан наукової розробленості проблеми іншомовної підготовки економістів	54
1.2. Цифрове освітнє середовище та інструменти підтримки вивчення іноземної мови в ЗВО	81
1.3. Нормативні вимоги та місце іноземної мови у структурі освітніх програм підготовки магістрів з економіки	103
Висновки до розділу 1	115
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ НА ДРУГОМУ (МАГІСТЕРСЬКОМУ) РІВНІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОГО ПІДХОДУ	120
2.1. Сутність і структура іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки.....	120
2.2. Інформаційно-цифровий підхід як методологічна основа модернізації іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки	141
2.3. Організаційно-педагогічна система розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу	179
Висновки до розділу 2	210
РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ НА ДРУГОМУ (МАГІСТЕРСЬКОМУ) РІВНІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОГО ПІДХОДУ	215
3.1. Організаційні та педагогічні умови розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу	215
3.2. Аналіз і модернізація змісту іншомовної підготовки	257
3.3. Методи, форми й засоби навчання в інформаційно-цифровому середовищі	276

Висновки до Розділу 3	315
РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ НА ДРУГОМУ (МАГІСТЕРСЬКОМУ) РІВНІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОГО ПІДХОДУ	321
4.1. Критерії, показники та діагностична система оцінювання іншомовної компетентності	321
4.2. Організація та проведення педагогічного експерименту	352
4.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту	378
Висновки до розділу 4	396
ВИСНОВКИ.....	401
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	407
ДОДАТКИ.....	450

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні глобальні виклики, що мають переважно економічну природу, зумовлюють посилення міждержавної координації: від структурних змін ринків та ланцюгів постачання до стратегічного планування повоєнного відновлення держави. Для України ці виклики набули критичного значення в умовах повномасштабної війни, що актуалізувало потребу у висококваліфікованих фахівцях, здатних ефективно оперувати міжнародними фінансовими інструментами, політиками донорів, реалізовувати інвестиційні моделі відновлення й розвитку, а також здійснювати складну проєктну звітність для взаємодії України з іноземними урядами, фінансовими інституціями та бізнесом. У цих умовах особливої ваги набуває підготовка майбутніх магістрів з економіки до роботи як на національному, так і на міжнародному ринку праці для успішного відновлення нашої країни. Надзвичайно важливими стають навички професійної комунікації як українською, так і іноземними мовами для роботи з міжнародними організаціями з грантового фінансування на різні проєктні пропозиції та їх бюджетне обґрунтування. Отже, іншомовна компетентність майбутнього магістра з економіки постає як професійно-інструментальний ресурс, що забезпечує його академічну мобільність, залученість до міжнародних інвестиційних програм та ефективну взаємодію з інвесторами й донорами, а її формування і розвиток є проблемним фокусом для різних суспільних інституцій.

Нормативне підґрунтя для вирішення проблеми розвитку іншомовної компетентності магістрів з економіки визначається державною політикою в Україні. Закон України «Про вищу освіту» (2014) задає освітні стандарти як базовий інструмент фіксації компетентностей і результатів навчання, які увідповіднені до дескрипторів Національної рамки кваліфікацій. Згідно зі Стандартом вищої освіти за спеціальністю «Економіка» на другому (магістерському) рівні (2021), «здатність до професійної комунікації в сфері

економіки іноземною мовою» є обов'язковим складником результатів професійної підготовки магістрів з економіки.

Особливої актуальності досліджувана проблема набуває у світлі ухвалення Закону України «Про застосування англійської мови в Україні» (2024). Цей нормативний документ не лише закріплює статус англійської як мови міжнародного спілкування, а й регламентує обов'язкову орієнтацію освітніх стандартів на загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (CEFR), а також на впровадженні інноваційних цифрових ресурсів у процес мовної підготовки фахівців.

Державні стратегічні документи, зокрема Постанова КМУ «Про затвердження Національної економічної стратегії на період до 2030 року» (2021) наголошують на необхідності інтернаціоналізації української економіки, зростання інвестиційної привабливості регіонів та інтеграції України в європейські ринки. Реалізація цих стратегічних цілей пов'язана з якістю, яка безпосередньо залежить від якості підготовки магістрів з економіки, спроможних здійснювати професійну діяльність у міжнародному середовищі. Це формує об'єктивний запит на формування високого рівня іншомовної компетентності економістів як ключового чинника їхньої конкурентоспроможності в умовах міждержавної взаємодії.

Теоретико-методичний фундамент професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки становить вагомий значний доробок у галузі професійної освіти. У сучасних наукових розвідках домінує акцент на компетентнісній парадигмі економічної освіти, практичній орієнтованості навчання, розвитку здатності до стратегічного аналізу та прийняття управлінських рішень в умовах невизначеності (B. Fleisher, M. Hashimoto, B. Weinberg, Л. Гончар, О. Кудріна, В. Осадчий, О. Семенов та ін.). Окремий напрям досліджень присвячений іншомовній підготовці майбутніх фахівців економічного профілю. Науковцями обґрунтовано специфіку формування професійної іншомовної компетентності, розвиток навичок ділового та академічного спілкування, змістове наповнення спеціальних

фахових курсів та інтеграцію комунікативних практик в освітній процес (L. Beshaj; P. Magda, O. Synekop; M. Zaçellari, I. Харченко та ін.)

У світовому науковому дискурсі дослідницькі ідеї вивчення другої мови як іноземної концептуалізовано крізь призму ESP-підходу (англійська для спеціальних цілей), дискурсивної й жанрової орієнтації навчання, що передбачає вивчення іноземної мови як інструменту доступу до фахового знання і професійних практик у галузі економіки (T. Dudley-Evans, M. St John, H. Basturkmen та ін.).

Значний масив наукових праць присвячено цифровізації підготовки здобувачів вищої освіти, зокрема в аспекті вивчення іноземних мов: дослідники характеризують цифрове освітнє середовище та його функції, електронні ресурси та їх використання у професійній підготовці, змішані формати навчання, а також інструментарій онлайн-комунікації та моніторингу навчального прогресу (M. Levy; A. Chalak, C. Mair; M. Kyambade, R. Kisseka, A. Namatovu, Н. Теличко, В. Осадчий, О. Семеніхіна та ін.). Науковці наголошують на тому, що цифрові засоби змінюють не лише формат навчання, а й педагогічний підхід до професійної підготовки, механізми зворотного зв'язку та можливості персоналізації освітнього процесу.

Водночас узагальнення результатів наукових досліджень засвідчує, що в сучасній вищій школі зберігається тенденція до фрагментарного використання цифрових сервісів: окремі інструменти залучаються епізодично й не формують цілісної системи розвитку іншомовної компетентності. Крім того, процедури оцінювання здебільшого обмежуються репродуктивними умінями, натомість поза увагою залишаються продуктивні, професійно значущі види мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців з економіки.

Зазначене зумовлює низку взаємопов'язаних *суперечностей*.

На соціальному рівні простежується наявна суперечність між запитом держави на підготовку магістрів з економіки, здатних до безпосередньої

участі в міжнародних програмах відновлення країни, підготовки грантових заявок, роботи з іншомовними аналітичними звітами і фахової комунікації з інвесторами, та відсутністю у багатьох ЗВО України чітко визначених і ресурсно забезпечених механізмів розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки як необхідного інструмента їхньої професійної міжнародної діяльності.

На методологічному рівні наявна суперечність між компетентнісною рамкою стандартів вищої освіти і орієнтацією нормативної бази підготовки магістрів з економіки на рівневі описи їх іншомовної компетентності за CEFR, з одного боку, та домінуванням у практиках іншомовної підготовки знаннєво-репродуктивної логіки викладання, де комунікативні та дискурсивні вміння для професійних ситуацій формуються у здобувачів освіти нерівномірно, з іншого. Така розбіжність фактично «розмиває» вимірювані результати іншомовної підготовки майбутніх фахівців і робить їх слабо співставними з реальними потребами професії економіста.

На психолого-педагогічному рівні актуалізується психолого-педагогічна суперечність між потребою у високому рівні автономії майбутніх магістрів з економіки, їх здатності до саморегуляції, стійкої мотивації і професійної іншомовної взаємодії в умовах криз та недостатньою педагогічною підтримкою, яка б забезпечувала розвиток іншомовної компетентності засобами інформаційно-цифрового підходу та цифрових каналів комунікації.

На методичному рівні виявлено суперечність між значним дидактичним потенціалом інформаційно-цифрового підходу в іншомовній підготовці економістів та браком цілісних і ефективних науково обґрунтованих та експериментально перевірених педагогічних систем розвитку іншомовної компетентності майбутніх економістів, їх дидактичного супроводу в умовах реалізації освітніх програм магістерського рівня підготовки фахівців за спеціальністю «Економіка».

Отже, соціальне значення проблеми та необхідність розв'язання виявлених зазначених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційної роботи *«Теорія і практика розвитку іншомовної компетентності майбутніх економістів на другому (магістерському) рівні вищої освіти на засадах інформаційно-цифрового підходу»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до плану наукових досліджень Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка як складова комплексної науково-дослідної теми «Професійне становлення фахівця в умовах цифрового освітнього середовища» (номер державної реєстрації № 0125U000329).

Тему дисертаційної роботи затверджено Вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (протокол № 2 від 29 вересня 2025 р.).

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх економістів на другому (магістерському) рівні вищої освіти в закладах вищої освіти в Україні.

Предмет дослідження: організаційно-педагогічна система розвитку іншомовної компетентності майбутніх економістів на другому (магістерському) рівні вищої освіти на засадах інформаційно-цифрового підходу.

Мета дослідження полягає у розробленні, теоретичному обґрунтуванні та перевірці ефективності організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх економістів на другому (магістерському) рівні вищої освіти на засадах інформаційно-цифрового підходу.

Відповідно до мети сформульовані такі **завдання** дослідження.

1) проаналізувати стан наукової розробленості проблеми іншомовної підготовки фахівців з економіки на другому (магістерському) рівні вищої освіти в Україні;

- 2) схарактеризувати нормативні вимоги до іншомовної підготовки фахівців з економіки на другому (магістерському) рівні вищої освіти та поширені практики цифровізації такої підготовки;
- 3) уточнити сутність і структуру іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки;
- 4) обґрунтувати доцільність інформаційно-цифрового підходу як провідного серед методологічних підходів до іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки;
- 5) теоретично розробити та обґрунтувати модель організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу;
- 6) виявити та науково обґрунтувати організаційні й педагогічні умови розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу;
- 7) модернізувати зміст та довести доцільність використання комунікативних, діяльнісних та інноваційних методів навчання при залученні різноманітних цифрових засобів;
- 8) розробити діагностувальну систему визначення рівнів розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки;
- 9) експериментально перевірити ефективність організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу

Провідна ідея дослідження полягає в тому, що розвиток іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки має здійснюватися не як автономний мовний курс, а як цілісна професійно орієнтована система, інтегрована у фахову підготовку і побудована на засадах інформаційно-цифрового підходу. У межах такої системи іноземна мова розглядається як функційний інструмент виконання типових професійних завдань в контексті міжнародної взаємодії: критичного аналізу іншомовних

аналітичних матеріалів, розроблення грантових заявок і проєктних пропозицій, презентації управлінських рішень, здійснення професійної комунікації.

Центральним механізмом розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів визначено інтеграцію змісту економічної спеціалізації, іншомовних комунікативних практик та цифрових технологій. Це забезпечує оперування автентичними професійними жанрами (аналітичними звітами, пропозиціями для інвесторів тощо), моделювання реальних комунікативних ситуацій, індивідуалізацію освітніх траєкторій і прозоре оцінювання результатів на основі цифрових даних.

Концепція дослідження ґрунтується на розумінні іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки як інтегративної особистісної якості та професійного інструментарію, що формується системно, в єдності з фаховою підготовкою та підсилюється засобами інформаційно-цифрового підходу. Таке сприйняття визначає логіку дослідження та обумовлює вимірюваність результатів навчання і способів їх досягнення.

На *методологічному рівні* концепція базується на компетентнісній парадигмі вищої освіти та дескрипторах CEFR, що дозволяє проєктувати очікувані результати як здатність до автономного функціонування випускника в іншомовному професійному середовищі.

Концепція дослідження поєднує системний підхід (як вимогу цілісності й керованості розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки) з діяльнісною (як орієнтацію на виконання реальних завдань економіста) та особистісно орієнтованою парадигмами навчання, де автономія і саморегуляція є цілеспрямовано сформованими результатами професійної підготовки. Інформаційно-цифровий підхід у цій концепції виступає не «каналом доставки» матеріалу, а базисом для професійної взаємодії, індивідуалізації освітніх траєкторій і моніторингу навчальних досягнень.

На *теоретичному рівні* концепція реалізує положення лінгводидактики щодо іншомовної професійної підготовки магістрів з економіки для спеціальних та академічних цілей (ESP/EAP), де мовні вміння розвиваються через роботу з різними типами документів та дискурсивними практиками економіста.

Зміст підготовки структурується навколо типових комунікативних ситуацій і продуктів професійної діяльності: аналітичне читання звітів, критичне узагальнення даних, підготовка проєктних пропозицій і грантових заявок, усні презентації економічних рішень, професійне листування, переговорні сценарії.

Теоретична рамка дослідницької концепції також передбачає, що розвиток іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки є поетапним: від опанування мовних (термінологічно-граматичних) ресурсів до здатності створювати складні дискурсивні продукти в автентичних професійних умовах, з переходом від навчального завдання до професійної дії.

На *практичному рівні* концепція дослідження конкретизується як організаційно-педагогічна система розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, у якій поєднуються: змістові модулі, орієнтовані на економічні теми й жанри; цифрові засоби для доступу до автентичних матеріалів та організації співпраці; педагогічний супровід, спрямований на поетапність навчання і самостійну діяльність здобувача освіти; систему оцінювання, яка пріоритезує продуктивні види діяльності результати (тексти, презентації, переговорні дії) та використовує критерії, узгоджені з очікуваними рівнями розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. Діагностувальний складник розглядається як безперервний процес: вхідне вимірювання визначає стартові можливості здобувачів освіти, формувальне оцінювання керує прогресом, підсумкове – підтверджує досягнення результатів і дає підстави для висновків про ефективність організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної

компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу.

У цілому концепція вибудовує цілісну логіку дослідження задає єдину логіку: соціальний запит на економістів міжнародного рівня трансформується в чіткий освітній результат – високий рівень їх іншомовної компетентності; цей результат операціоналізується через систему професійних завдань; реалізація забезпечується інформаційно-цифровим підходом, а доказовість досягнутих змін підтримується валідним діагностувальним інструментарієм і прозорими критеріями оцінювання.

Для досягнення мети, вирішення поставлених завдань використано такі **методи дослідження**:

теоретичні, аналіз законодавчих і нормативних джерел – для визначення державних вимог до іншомовної підготовки здобувачів освіти та її результатів на магістерському рівні; аналіз і синтез наукових праць – для узагальнення підходів до професійної підготовки економістів, іншомовної підготовки фахівця та її цифровізації; порівняльно-педагогічний аналіз – для зіставлення вітчизняних і зарубіжних практик розвитку іншомовної компетентності здобувачів освіти; абстрагування й конкретизація – для уточнення поняттєвого апарату, виділення структурних компонентів іншомовної компетентності; моделювання та педагогічне проєктування – для побудови організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності на засадах інформаційно-цифрового підходу, визначення її цілей, змісту, форм, засобів та організаційної і педагогічної підтримки; систематизація й узагальнення – для формулювання принципів реалізації системи та логіки її діагностичного супроводу;

емпіричні, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) – для перевірки результативності розробленої системи та простеження динаміки розвитку показників; педагогічне тестування і виконання стандартизованих мовленнєвих завдань – для вимірювання рівня розвитку окремих компонентів іншомовної

компетентності через продуктивні види діяльності; анкетування і самооцінювання – для виявлення особливостей рефлексії, саморегуляції та суб'єктивної оцінки власного прогресу від здобувачів освіти; аналіз продуктів діяльності (письмові тексти, проєктні матеріали, презентації) – для оцінювання здатності створювати професійно релевантні тексти й дотримуватися жанрових норм; спостереження за виконанням завдань у цифровому середовищі – для фіксації типових труднощів і стратегій іншомовної взаємодії; експертне оцінювання – для підвищення об'єктивності оцінки складних мовленнєвих продуктів і узгодження критеріїв оцінювання;

статистичні, описова статистика (середнє, стандартне відхилення, мінімум–максимум) – для первинного опису розподілів і контролю якості даних; перевірка стартового зіставлення контрольних та експериментальних груп за показниками «до» – для обґрунтування коректності порівнянь; *t*-критерій для зв'язаних вибірок – для аналізу змін у межах кожної групи між вимірами «до» і «після»; стандартизована середня зміна (Cohen's *dz*) – для інтерпретації практичної виразності змін у зв'язаних вимірах; ANCOVA (аналіз коваріації) – для зіставлення результатів «після» між групами з контролем стартового рівня «до»; ефект η^2 – для оцінювання величини ефекту в моделях ANCOVA; ефект Cohen's *d* – для оцінювання розміру ефекту при міжгрупових порівняннях; корекція множинних порівнянь (за процедурою Holm) – для зменшення ризику хибнопозитивних висновків при аналізі дев'яти показників.

Для підготовки й первинної обробки емпіричних даних, контролю коректності введення та розрахунку описових характеристик використано Microsoft Excel, а для статистичного аналізу (перевірки гіпотез і моделей) – IBM SPSS Statistics; корекцію *p*-значень за процедурою Holm виконано в середовищі Excel.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

- *розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено* організаційно-педагогічну систему розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу, яка інтегрує цілі й результати іншомовної підготовки з професійними завданнями економіста, а також задає узгодженість змісту, цифрових засобів, форм взаємодії та оцінювання;

- *обґрунтовано* теоретичні основи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, що охоплюють: уточнення її сутності та структури (компонентного складу, змістових акцентів і рівневих проявів у продуктивних видах мовленнєвої діяльності); концепцію її розвитку, яка задає логіку поетапного переходу від опанування мовних ресурсів і професійної термінології до стійкого виконання іншомовних комунікативних дій у жанрах економічної сфери; моделлю організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу;

- *визначено* практичні засади розвитку іншомовної компетентності магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу, які включають: організаційні та педагогічні умови такого розвитку, модернізацію змісту іншомовної підготовки через включення автентичних професійних завдань; використання комунікативних і діяльнісних методів навчання в цифровому освітньому середовищі; поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності з мобільними додатками, мультимедійними матеріалами та інструментами штучного інтелекту для підтримки індивідуальної траєкторії, організації взаємодії, формувального зворотного зв'язку та рефлексії здобувачів освіти, без підміни їхньої діяльності готовими розв'язками;

- *уточнено* сутність іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки та представлено її структуру в єдності шести компонентів;

- *розроблено* діагностувальну систему оцінювання рівнів розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки у складі критеріїв, показників і рівневої інтерпретації результатів, що орієнтовані на продуктивні види мовлення та професійно значущі мовленнєві продукти;
- *подальшого розвитку* набули теоретичні підходи до цифровізації іншомовної підготовки економістів через перехід від фрагментарного використання цифрових сервісів до системного поєднання цифрових каналів комунікації і формувального оцінювання та аналітики прогресу;
- *розширено уявлення* про умови й механізми педагогічної підтримки автономії та саморегуляції здобувачів освіти у процесі виконання професійно орієнтованих завдань у цифровому середовищі.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути безпосередньо використані для модернізації іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки у закладах вищої освіти України, а саме: монографічний опис розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки («Іншомовна компетентність та її розвиток на засадах інформаційно-цифрового підходу у процесі підготовки магістрів з економіки»), навчально-методичний супровід іншомовної підготовки (навчальний посібник «*Англійська мова*», робочий зошит до проведення практичних занять у 2-х частинах, методичні інструкції для практичних занять «Foreign language» (to the textbook «Speakout pre-intermediate»), збірник тестових завдань тощо) для ОПП підготовки фахівців за спеціальністю 051 Економіка, авторський курс («Іноземна мова професійного спрямування» для майбутніх магістрів з економіки) та ін.), діагностувальна система з апробованими методиками кількісної оцінки розвитку складових іншомовної компетентності для визначення рівнів її розвитку у майбутніх магістрів з економіки та фіксації динаміки змін. Діагностувальний інструментарій і критерії оцінювання, розроблені в ході дослідження (критерії - лексико-граматичний, мовленнєвий, функціональний, антропосоціальний, риторичний та

інтроспективний; показники – граматична правильність, термінологічна точність; здатність організовувати діалог; знання культурних норм; адаптація мовлення до ситуації; вміння добирати засоби відповідно до професійних завдань; зв'язність тексту; дотримання жанрових норм; самоаналіз власних мовних дій), можуть бути використані для вхідного, поточного й підсумкового контролю рівнів розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, а також для моніторингу якості іншомовної підготовки здобувачів освіти на рівні кафедри, факультету чи освітньої програми.

Практичні напрацювання, одержані в ході дослідження, бути використані для проєктування та оновлення освітніх компонентів іншомовної підготовки економістів, зокрема у процесі визначення цілей і результатів навчання, відбору змісту на основі автентичних професійних жанрів та конструювання завдань, що моделюють реальні комунікативні ситуації міжнародної взаємодії.

Розроблена організаційно-педагогічна система розвитку іншомовної компетентності магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу може бути впроваджена в освітній процес ЗВО як цілісна модель, що поєднує комунікативні й діяльнісні методи навчання з ресурсами цифрового освітнього середовища. Вона придатна для практичного використання викладачами в умовах організації змішаного навчання, індивідуалізації освітніх траєкторій і формувального оцінювання, а також для підвищення ефективності самостійної роботи здобувачів освіти завдяки залученню мобільних застосунків, мультимедійних матеріалів та інструментів штучного інтелекту як засобів підтримки, тренування і рефлексії.

Одержані результати доцільно застосовувати у системі внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, під час підготовки навчально-методичних матеріалів, розроблення освітніх програм, рекомендацій для викладачів і створення цифрових навчальних ресурсів, орієнтованих на професійні

потреби майбутніх магістрів з економіки, а також у системі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

Результати дослідження впроваджено в практику ЗВО: Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» (довідка № 781101-14 від 10.03.2026), Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка (довідка № 10-н від 06.02.2026), Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06-04 від 19.01.2026), Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка (довідка № 2786/1 від 18.12.2025), Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-65 від 27.01.2026), Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля (довідка № 40/01 від 19.01.2026), Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (довідка № 366/01-51/02 від 22.01.2026), Університет Григорія Сковороди в Переяславі (довідка № 1837 від 31.12.2025).

Особистий внесок здобувача в роботах, опублікованих у співавторстві, полягає в: уточненні методів дослідження та зборі емпіричних даних для розвідки [2; 3; 4], доборі завдань економічного спрямування, фінальному редагуванні та підготовці до друку [5], постановці проблеми, викладі основних результатів [6; 7; 30], практичному описі методів формування іншомовної компетентності майбутніх магістрів в умовах інформаційно-цифрового підходу та остаточному редагуванні роботи [10], обґрунтуванні і доборі автентичних матеріалів і цифрових технологій для розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки [11], доборі прикладів для розвитку діалогічного мовлення у студентів нелінгвістичних спеціальностей на заняттях з іноземної мови [12], аргументуванні доцільності використання інформаційно-комунікаційних технологій в евристичному навчанні іноземних мов [13], обґрунтуванні моделі «Task-based learning» як інструменту розвитку іншомовної підготовки у вищій школі [21], поданні ідеї та редагуванні методичних

матеріалів [23; 24; 25; 27], описі когнітивно-прагматичних характеристик мовленнєвого акту вибачення в розвитку іншомовної компетентності здобувачів освіти [31].

Апробація результатів дослідження. Основні положення й висновки роботи обговорювалися й отримали позитивну оцінку на засіданнях кафедри інформатики (2024-2025 рр.), розширеному засіданні кафедр інформатики і бізнес-економіки (2025) та Наукової лабораторії «Використання ІТ в освіті» (2025 р.) Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Основні положення дисертації представлено в доповідях та панельних дискусіях наукових, науково-практичних і науково-методичних заходах різних рівнів, зокрема,

міжнародних: «Science, Trends and Perspectives» (Edmonton, Canada, 2020), «Global Challenges and Interdisciplinary Solutions: Science, Education, and Society in an Era of Change» (Stanford, USA, 2025), «Reimagining the Future: Collaborative Solutions for Global Problems» (Dnipro, Ukraine, 2025), «Modern Movement of Science» (Dnipro, Ukraine, 2025), «Вплив глобалізації на розвиток науки, освіти та суспільства: міжгалузеві перспективи» (Ізмаїл, Україна, 2025), «Наука, освіта і суспільство в умовах змін: виклики та інновації» (Кременчук, Україна, 2025), «Інформаційні технології і автоматизація» (Одеса, Україна, 2025), «Механізми забезпечення сталого розвитку економіки: проблеми, перспективи, міжнародний досвід» (Харків, Україна, 2025);

усеукраїнській науковій конференції «Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства» (Суми, Україна, 2023).

Кандидатська дисертація на тему «Парадигматика фразеологічних одиниць із компонентом «назва квітки» у різносистемних мовах» (спеціальність 10.02.15 Загальне мовознавство, Київський національний лінгвістичний університет, Д 26.054.04) захищена у 2017 році. Матеріали

кандидатської дисертації у тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Основні наукові положення дисертаційної роботи висвітлено в 38 публікаціях (із них 22 – одноосібні): 1 монографія, 16 статей у наукових фахових виданнях України, 4 статті у закордонних наукових виданнях, з яких 3 індексується міжнародними наукометричними базами Web of Science / Scopus, 1 навчальний посібник, 16 матеріалів апробаційного характеру.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (365 найменувань, з них 244 – іноземною мовою), 17 додатків на 42 сторінках. Робота містить 15 таблиць і 24 рисунки.

Загальний обсяг дисертації становить 492 сторінки, із них основного тексту – 368 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ НА ДРУГОМУ (МАГІСТЕРСЬКОМУ) РІВНІ В УКРАЇНІ

1.1. Тезаурус дослідження і стан наукової розробленості проблеми іншомовної підготовки економістів

Розроблення системи розвитку іншомовної компетентності магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу потребує чіткого окреслення понятійного апарату, який забезпечить концептуальну узгодженість ключових термінів і визначень, які будуть використані у тексті роботи. Такий тезаурус створює основу для логічного структурування дослідження, аргументування його методології та інтерпретації результатів. При його розробленні ми спиралися на українське законодавство (насамперед, Закон України «Про вищу освіту», 2014; Національну рамку кваліфікацій, 2020) та європейські стандарти (QF-EHEA, ESG, CEFR, Європейська класифікація професій).

Підготовка фахівця в українських закладах вищої освіти

У законодавстві України поняття підготовка фахівця визначається як цілеспрямований процес формування в особи системи компетентностей, необхідних для здійснення професійної діяльності відповідно до стандартів вищої освіти певного рівня та спеціальності (Закон України «Про вищу освіту», 2014, ст. 1).

Підготовка фахівця у закладах вищої освіти (ЗВО) реалізується через освітні програми, які поєднують теоретичне навчання, практичну підготовку та самостійну роботу, і спрямована на досягнення програмних результатів навчання, що засвідчують здатність випускника виконувати професійні завдання у певній галузі знань.

Відповідно до Національної рамки кваліфікацій (2020), підготовка фахівця охоплює поступовий перехід між рівнями вищої освіти від першого

(бакалаврського) до третього (докторського) з урахуванням зростання складності завдань, автономності та інноваційності діяльності.

У європейському вимірі підготовка фахівця розглядається як результат навчання, виражений у знаннях, уміннях і компетентностях, необхідних для професійної реалізації, мобільності та участі в суспільному житті (QF-EHEA, 2005). Відмінністю європейського підходу є акцент на здатності до навчання протягом життя і на досягненні результатів, вимірюваних за дескрипторами Дублінської рамки кваліфікацій.

Отже, в українській системі вищої освіти підготовка фахівця – це нормативно організований, багаторівневий освітній процес, спрямований на формування професійної, дослідницької та соціальної компетентностей здобувача освіти відповідно до державних і міжнародних стандартів.

Іншомовна підготовка фахівця

Іншомовна підготовка фахівця у вищій школі України подається як невід’ємна складова професійної освіти, спрямована на формування знань і вмінь, що дозволяють ефективно спілкуватися в академічному та професійному середовищі. Відповідно до ст. 10 Закону України «Про вищу освіту» (2014), серед обов’язкових результатів навчання здобувачів усіх рівнів є «здатність спілкуватися державною та однією або кількома іноземними мовами». Цей принцип конкретизується у стандартах вищої освіти різних спеціальностей, де іншомовна компетентність розглядається як загальна соціальна (soft) або фахова компетентність, що забезпечує академічну мобільність, участь у міжнародних проєктах та доступ до світового наукового простору.

У європейській системі освіти іншомовна підготовка регламентується Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, Council of Europe, 2001; 2020), який визначає рівні володіння мовою (A1–C2) і структуру компетентностей (лінгвістичну, соціолінгвістичну, прагматичну складові). На цій основі побудовано освітні стандарти більшості країн ЄС, де іншомовна підготовка має інтегрований характер.

Отже, іншомовна підготовка фахівця - це система навчально-практичних дій, спрямованих на формування здатності використовувати іноземну мову як інструмент професійної, академічної та міжкультурної комунікації, що забезпечує конкурентоспроможність і мобільність випускника в європейському освітньому просторі.

Майбутній економіст

У межах українського освітнього законодавства поняття майбутній економіст охоплює здобувача освіти, який опановує освітню програму зі спеціальності 05 «Соціальні та поведінкові науки», галузь знань 051 «Економіка» (до 2024р.), і готується до професійної діяльності в сфері економічного аналізу, фінансів, управління або дослідницької роботи. З кінця 2024 р. в Україні триває перехід на нову систему кодування спеціальностей, яка максимально наближена до європейських та міжнародних стандартів. За цією системою кодування галузь знань отримала назву «С. Соціальні науки, журналістика та інформація», а спеціальність «Економіка» йде під шифром С1 (основні зміни було затверджено Постановою КМУ № 1021 від 30 серпня 2024 року).

У класифікаторі професій (ДК 003:2010) економіст - це фахівець, який здійснює аналітичну, планово-економічну, прогнозну, дослідницьку та консультативну діяльність у різних секторах економіки.

У міжнародній класифікації професій (ISCO-08) професія економіста (economist) належить до групи 2421 – Economists, що передбачає володіння високим рівнем аналітичних і комунікативних умінь, здатність працювати з великими масивами інформації, здійснювати економічні розрахунки та готувати аналітичні звіти англійською або іншою мовою міжнародного спілкування.

Отже, в нашому дослідженні майбутній економіст - це здобувач вищої освіти, який опановує систему знань і умінь для здійснення аналітичної, управлінської, прогнозної чи науково-дослідної діяльності в умовах глобалізованого економічного середовища.

Підготовка майбутнього економіста на другому (магістерському) рівні вищої освіти в Україні

В Україні підготовка майбутнього економіста здійснюється на всіх рівнях вищої освіти від першого (бакалаврського) до третього (освітньо-наукового, PhD), відповідно до вимог Національної рамки кваліфікацій (2020), Закону України «Про вищу освіту», ст. 5 (редакція 2020) та стандартів спеціальності «Економіка». Перший (бакалаврський) рівень орієнтований на засвоєння базових економічних теорій, інструментів аналізу й умінь застосовувати їх у типових професійних ситуаціях. Другий (магістерський) рівень характеризується здатністю вирішувати складні спеціалізовані завдання й проблеми у сфері економіки, передбачає опанування методів наукових досліджень, використання іноземної мови у професійній та науковій комунікації, здатність до аналітичного мислення, інноваційної діяльності та міждисциплінарної взаємодії.

У рамці кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (QF-EHEA, 2005) магістерський рівень визначається як здатність «поглиблено застосовувати знання для вирішення проблем у нових або міждисциплінарних ракурсах, інтегрувати знання, проводити дослідження та ефективно комунікувати їх результати у міжнародному середовищі». Ця характеристика безпосередньо корелює з вимогами до підготовки економістів у ЄС, де значну увагу приділено іншомовній, цифровій та дослідницькій компетентностям майбутнього фахівця.

Таким чином, підготовка майбутнього економіста на другому (магістерському) рівні вищої освіти в Україні - це процес формування у здобувача вищої освіти здатності здійснювати аналітичну, інноваційну та дослідницьку діяльність у сфері економіки у відповідності до національних стандартів кваліфікації. Надалі в тексті замість слів «майбутнього економіста на другому (магістерському) рівні вищої освіти в Україні» будемо використовувати «майбутнього магістра з економіки».

Іншомовна підготовка магістрів з економіки

Поняття іншомовної підготовки магістрів з економіки визначається як інтегрований освітній процес, спрямований на одночасне формування професійних (економічних) і міжкультурно-мовних знань та вмінь, де іноземна мова виступає як засіб вивчення фахових дисциплін та майбутньої професійної комунікації. Згідно з українським законодавством, цей процес передбачає формування здатності до «розв’язання складних проблем у професійній та/або навчально-дослідницькій діяльності» (Верховна Рада України, 2021, ст. 5, Закон України “Про вищу освіту”). Для економічних спеціальностей це конкретизується у відповідному стандарті вищої освіти (Міністерство освіти і науки України, 2023). Зміст підготовки визначається освітньо-професійною програмою (ОПП), яка розробляється на основі стандарту вищої освіти за відповідною спеціальністю.

Іншомовна складова підготовки фахівця інтегрується в ОПП через: викладання однієї або декількох професійних дисциплін іноземною мовою; вивчення академічної та професійної іноземної мови; виконання практичних завдань, наукових досліджень (у тому числі магістерської роботи) та проходження практики з використанням іноземних джерел і комунікації. Такий підхід відповідає принципам предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and Language Integrated Learning – CLIL), що передбачає одночасне досягнення предметних і мовних цілей (Coyle et al., 2010). При цьому випускник повинен володіти комплексом компетентностей: професійних (глибокі знання в обраній галузі економіки, здатність до аналізу, моделювання та управлінської діяльності в глобальному контексті); мовних (вільне використання іноземної мови для професійної комунікації, читання спеціальної літератури, публікацій та презентацій результатів досліджень); міжкультурних (здатність до ефективної взаємодії в міжнародному середовищі).

Узагальненим результатом іншомовної підготовки майбутніх економістів виступає їх іншомовна компетентність як інтегративна якість

особистості, що поєднує знання, мовні навички, когнітивні стратегії та соціокультурну чутливість, необхідні для здійснення ефективної професійної діяльності у багатомовному бізнес-середовищі.

Отже, іншомовна професійна підготовка магістрів з економіки в Україні – це законодавчо врегульована, стандартизована освітня практика, яка поєднує вимоги галузевих освітніх стандартів з методологією інтегрованого мовно-предметного навчання. Її головна мета – підготувати конкурентоспроможного фахівця, здатного до наукової, аналітичної та практичної діяльності в умовах глобалізованої економіки.

Аналіз стану розробленості проблеми дослідження

Уточнення базових понять дослідження дозволяє перейти до аналітичного огляду сучасних досліджень, присвячених пошуку інноваційних стратегій розвитку іншомовної компетентності магістрів з економіки.

Вітчизняний науковий дискурс у сфері іншомовної підготовки здобувачів освіти розвивається у кількох взаємопов'язаних напрямках і свідчить про поступовий перехід від суто лінгводидактичних моделей до інтегрованих і міждисциплінарних підходів такого розвитку. Традиційно іноземна мова у вищій школі виконувала роль допоміжного інструмента, зосередженого переважно на граматико-перекладному методі (Кравчина, 2017; Павленко, 2021a,b). Проте сучасні праці українських дослідників доводять, що акцент поступово зміщується у бік розвитку іншомовної комунікативної та професійно орієнтованої компетентності (Гришкова, 2015; Чередніченко & Чередніченко, 2018; Павленко, 2021b).

Аналіз наукових розвідок останніх років показує, що увага науковців зосереджується на ролі комунікативного підходу й інтерактивних методів у навчанні. Так, Романюк (2020) та Волох (2021) підкреслюють, що комунікативні технології дозволяють забезпечити розвиток навичок реального іншомовного спілкування у професійному середовищі.

Важливою складовою сучасного дискурсу є цифровізація освітнього процесу. Українські дослідники приділяють значну увагу інтеграції мобільних додатків, хмарних сервісів та ігрових підходів у навчання іноземної мови. Зокрема, Мороз, Ковалюк і Масло (2023) довели, що використання мобільних додатків у вивченні англійської мови сприяє персоналізації навчання та кращому засвоєнню лексики, тоді як Заболотна (2023) акцентує увагу на інтеграції мобільних ресурсів у освітнє середовище для підвищення ефективності іншомовної підготовки. Подібні висновки подають і Боднар, Баб'як і Плавуцька (2023), які показали, що сучасні технології забезпечують новий рівень мотивації здобувачів освіти до опанування мови.

Окрему увагу українські дослідники приділяють проблемі формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності майбутніх економістів. Зокрема, Чернявський (2021) узагальнив зарубіжний і вітчизняний досвід мовної підготовки економістів, підкресливши важливість міжкультурного компонента й орієнтацію навчання на опанування економічної термінології. Тернавська (2019) обґрунтувала значення культури іншомовного професійного спілкування як складової фахової культури сучасного економіста, наголошуючи на необхідності цілеспрямованого розвитку мотивації до іншомовної комунікації. Матвєєва (2015) акцентує увагу на впровадженні інтерактивного підходу, що базується на досвіді, у підготовку економістів до міжнародної діяльності, яка забезпечує формування не лише мовних, а й аналітичних умінь. Тинкалюк (2013) запропонувала модель формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування, у якій системно поєднуються когнітивні, діяльнісні та рефлексивні компоненти компетентності.

З огляду на активну цифровізацію економічної освіти, значного поширення набули дослідження, присвячені інтеграції цифрових технологій та неформальної освіти у процес іншомовної підготовки. Так, у роботі

Reichert-Schlah та ін. (2023) продемонстровано ефективність використання цифрових навчальних інструментів для підвищення прикладних знань у галузі економіки, а дослідження Hashmi, Iqbal, Asghar і Siming (2025) доводить, що взаємодія в онлайн-середовищі позитивно впливає на розвиток саморегульованого навчання та технологічної грамотності здобувачів освіти. Підхід, орієнтований на цифрову взаємодію, розглядається як чинник, що підсилює самостійність і професійну мотивацію майбутніх економістів. Дослідження Kyambade, Kisseka і Namatovu (2025) показало, що моделі змішаного навчання у бізнес-освіті забезпечують збалансоване поєднання гнучкості, залучення й академічної глибини, за умови підтримки цифрової компетентності викладачів.

Окремим фокусом досліджень науковців є цифрова компетентність суб'єктів освітнього процесу. Ефективність упровадження цифрових технологій в іншомовну підготовку здобувачів освіти безпосередньо залежить від рівня цифрової компетентності викладачів і здобувачів освіти. Redecker (2017) підкреслює, що розвиток цифрової компетентності є важливою умовою модернізації вищої освіти, оскільки охоплює не лише технічні навички, а й цінності, педагогічні підходи та вміння критично використовувати цифрові інструменти для досягнення освітніх цілей.

В українських університетах питання цифрової компетентності викладачів зазвичай розглядається у межах підвищення кваліфікації або атестації. Проте такі заходи здебільшого зосереджені на технічних аспектах ознайомленні з інтерфейсами LMS (Moodle, Google Classroom), організації відеозв'язку (Zoom, Microsoft Teams), створенні електронних ресурсів і використанні інтерактивних дошок. Менше уваги приділяється методичному дизайну цифрових курсів, який передбачає добір технологій відповідно до цілей ESP/CLIL-курсів, інтеграцію завдань професійного спрямування, застосування інструментів оцінювання, узгоджених із міжнародними стандартами CEFR (Common European Framework of Reference for Languages (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти);

міжнародний стандарт для опису рівнів володіння іноземною мовою (від A1 - початковий, до C2 - вільно), IELTS (International English Language Testing System (Міжнародна система тестування знання англійської мови); стандартизований тест для оцінки рівня англійської у тих, хто планує навчатися чи працювати в англomовному середовищі; має дві основні версії - Academic (для вступу до університетів) та General Training (для міграції та працевлаштування)) чи TOEFL (Test of English as a Foreign Language (Тест з англійської мови як іноземної); стандартизований тест, який переважно вимагають американські та канадські університети для вступу іноземних студентів).

Результати досліджень свідчать, що більшість викладачів англійської мови у ЗВО України володіють базовими технічними навичками, але системна інтеграція ІТ-інструментів у методику викладання іноземної мови залишається недостатньою. Це призводить до фрагментарності цифрових практик і слабкої узгодженості між використанням технологій та реальними професійними потребами здобувачів освіти (Матюха, 2024; Тесцова & Лопата, 2023). Дослідники (Поліщук, Бугаєнко і Лемешева, 2024) наголошують, що підвищення кваліфікації викладачів часто має формальний характер і не містить елементів моделювання реальних професійних ситуацій, які сприяли б розвитку іншомовних дослідницьких і комунікативних умінь.

У європейському освітньому просторі одним із найефективніших інструментів розвитку цифрової педагогічної компетентності викладачів є рамка DigCompEdu (Redecker & Punie, 2017). Вона охоплює шість сфер від створення цифрового контенту й управління освітніми ресурсами до оцінювання, аналітики та педагогічної підтримки здобувачів освіти. Ця рамка використовується як основа для сертифікаційних програм, моніторингу професійного розвитку та акредитації освітніх програм. При цьому цифрова компетентність викладача виступає системотвірним чинником ефективної іншомовної підготовки магістрів з економіки,

визначаючи не лише якість використання технологій, а й глибину їхньої інтеграції у професійно орієнтоване навчання.

Дослідження Tzafilkou, Perifanou і Economides (2023) показало, що викладачі, які досягають високого рівня за DigCompEdu, не лише ефективніше впроваджують цифрові інструменти в освітній процес, а й демонструють більшу гнучкість у виборі освітніх моделей від класичного змішаного навчання до дистанційних форматів чи застосування методу «перевернутий клас». Це особливо важливо для іншомовної підготовки здобувачів на другому рівні вищої освіти, оскільки потребує балансу між аудиторною практикою (говоріння, дискусії, презентації) та цифровими форматами самостійної роботи (робота з лексикою у мобільних додатках, написання академічних текстів у спільних онлайн-документах).

Ghomí та Redecker (2019) довели, що використання цієї рамки як інструмента самооцінювання дозволяє викладачам точніше визначати власні потреби у розвитку цифрових компетентностей і обирати відповідні програми підвищення кваліфікації. Ferrari (2018) підкреслює, що DigCompEdu забезпечує системність, якої раніше бракувало в європейських і національних стратегіях цифровізації освіти: вона уніфікує підходи до розробки курсів, допомагає університетам визначати пріоритети в інституційних стратегіях та підтримує міжнародну порівнянність результатів.

Для іншомовної підготовки магістрів економічного профілю DigCompEdu може виконувати функцію методологічного орієнтира, який поєднує педагогічну, технологічну та комунікативну складові підготовки викладача. Оцінювання за цією рамкою дозволяє не лише визначити рівень володіння цифровими інструментами, а й оцінити здатність інтегрувати їх у навчання іноземної мови, враховуючи потреби здобувачів освіти, специфіку ESP/CLIL-курсів і міжнародні стандарти оцінювання мовної компетентності.

Окремим напрямом досліджень виділяється використання мобільних застосунків в навчанні іноземної мови. Огляди наукових праць підтверджують, що їх використання стабільно сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти та довготривалому збереженню лексичного матеріалу. Так, у (Burston, 2015) встановлено, що застосування мобільних технологій у навчанні іноземних мов дає позитивний ефект у формуванні лексичних знань і комунікативних умінь. Дослідження Lin і Lin (2019) розвинули ці висновки, показавши, що найбільшу результативність мають мобільні платформи з алгоритмами відтермінованого повторення (*spaced repetition systems*), які активізують довготривалу пам'ять і підвищують точність засвоєння фахової термінології.

У публікаціях Lan (2020) та Sung, Chang і Liu (2015) зазначено, що здобувачі освіти, які систематично використовують MALL-додатки, демонструють вищі результати з читання, аудіювання та лексичного розпізнавання, ніж ті, хто обмежується лише традиційним аудиторним навчанням. З іншого боку, Stockwell (2013) та Viberg і Grönlund (2012) наголошують, що мобільні інструменти, попри їхню ефективність у розвитку рецептивних навичок і мотивації, мають обмежений потенціал для формування продуктивних умінь - умінь академічного письма й усного професійного мовлення.

Слід відзначити збільшення кількості наукових розвідок з упровадження гейміфікованого (ігрового) підходу на базі цифрових платформ. Результати міжнародних досліджень підтверджують його ефективність. Так, Domínguez et al. (2013) довели, що використання гейміфікації у вищій освіті позитивно впливає на залученість і якість виконання завдань, проте лише за умови, що ігрові елементи інтегровані у зміст курсу, а не накладаються поверх нього як декоративний компонент. Аналогічні висновки роблять Dichev і Dicheva (2017), підкреслюючи, що гейміфікація має бути орієнтована на навчальні результати, а не лише на розвагу. Найбільш ефективними є ті підходи, де ігрові завдання спрямовані

на досягнення конкретних компетентностей, наприклад, розвиток іншомовних умінь під час симульованих переговорів або рольових ділових ігор.

У дослідженні Huseinović (2023) зазначено, що зв'язок ігрових активностей із професійними цілями здобувачів освіти є визначальним чинником успіху вивчення курсу. Симуляції бізнес-переговорів або рольові ігри у форматі засідань ради директорів виявилися значно ефективнішими для формування іншомовних комунікативних умінь, ніж традиційні вікторини чи вправи на переклад. Разом із тим автор застерігає, що надмірне «ігрове перенасичення» може призвести до знецінення академічних і професійних жанрів мовлення, якщо гра стає самоціллю, а не педагогічним інструментом досягнення результатів.

Для майбутніх магістрів з економіки гейміфікація має особливе значення, оскільки поєднує емоційний компонент з професійною орієнтацією. Використання ігрових технік у симуляціях переговорів, управлінських кейсах чи рольових дискусіях іноземною мовою допомагає розвивати критичне мислення, навички аргументації, командної взаємодії та міжкультурної комунікації. У поєднанні з LMS, мобільними застосунками, AR/VR-технологіями та системами штучного інтелекту гейміфікація стає важливим елементом гнучкої моделі цифрового підсилення іншомовної підготовки, спрямованої на формування професійної компетентності майбутніх економістів (Stone, 2018).

Окремим фокусом наукових розвідок стають цифрові інструменти організації контролю знань здобувачів освіти. Освітні практики підтверджують ефективність використання різного типу і формату оцінювань, що інтегруються в єдину систему. Так, Corrín i de Barba (2015) довели, що здобувачі освіти, які регулярно отримують індивідуалізовані звіти про власну активність у LMS, показують вищий рівень саморегуляції, академічної мотивації та успішності. Дослідження Ferguson et al. (2016) показало, що освітня аналітика у мовному навчанні дозволяє формувати

персоналізовані рекомендації для здобувачів освіти, що частково компенсує брак аудиторних годин і сприяє розвитку автономії у вивченні іноземної мови.

Аналітичні інструменти сучасних LMS активно розвиваються, про що свідчать дані дослідження EDUCAUSE (Dahlstrom, Brooks, & Bichsel, 2014). Платформи Moodle, Canvas і Blackboard уже сьогодні надають викладачам інструменти для оцінювання не лише знань, а й процесу навчання: динаміки активності, участі у групових завданнях, швидкості реакції на зворотний зв'язок тощо. Водночас, як підкреслюють Rapanta et al. (2020), аналітичні інструменти мають бути доповнені якісними формами оцінювання (електронними портфоліо, відеозвітами, рефлексивними журналами чи рольовими симуляціями). У такому форматі аналітика не замінює викладача, а виступає інструментом його педагогічної підтримки, що поєднує кількісні дані з якісною інтерпретацією результатів.

Слід зауважити, що актуальним завданням для українських університетів є узгодження інструментів освітньої аналітики з міжнародними рамками оцінювання, насамперед із CEFR. Якщо у європейській практиці дедалі частіше поєднують дескриптори мовних рівнів із цифровими показниками активності, то в Україні така практика лише формується. Впровадження цього підходу дозволить підвищити валідність і прозорість оцінювання, а також забезпечить можливість відстеження реального розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки протягом усього освітнього процесу.

Як зазначають Zhang, Yılmaz, Ustun і Karaoğlu-Yılmaz (2023), використання освітньої аналітики в LMS забезпечує перехід від статичного до динамічного оцінювання, коли у фокусі перебуває процес розвитку компетентностей, а не лише кінцевий результат. Подібні висновки подають Chen і Chang (2022), доводячи, що інтеграція аналітики LMS з дескрипторами CEFR у курсах академічної англійської дозволяє формувати індивідуалізовані траєкторії розвитку здобувачів освіти й підвищує точність

оцінювання. Ferguson et al. (2016) підкреслюють, що динамічне оцінювання не лише підвищує об'єктивність вимірювання, а й посилює мотивацію, оскільки здобувачі освіти бачать поступовий прогрес у досягненні власних цілей і отримують можливість саморефлексії.

В університетах ЄС дедалі більшого поширення набувають електронні портфоліо, де накопичуються результати студентських робіт типу есе, презентацій, дослідницьких проєктів з подальшим оцінюванням за CEFR-дескрипторами у поєднанні з автоматизованими даними LMS. Це дає змогу викладачам і здобувачам освіти відстежувати розвиток мовних умінь у динаміці та створювати доказову базу для сертифікації досягнень. В українських університетах подібна практика лише формується, однак уже існують приклади інтеграції CEFR-орієнтованих рубрик у Moodle для оцінювання письма й усних виступів магістрантів (Матюха, 2024).

Разом із тим, упровадження освітньої аналітики вимагає етичного врегулювання через можливі чутливі особисті дані. Зокрема, Gašević, Dawson і Siemens (2015) застерігають, що накопичення великих обсягів даних про освітню активність може створювати ризики надмірного контролю, втручання у приватність або нецільового використання даних. Саме тому університети країн ЄС запроваджують політики відповідальної освітньої аналітики, які передбачають інформовану згоду здобувачів освіти, чітке визначення освітніх цілей збору даних та дотримання принципів академічної етики (Prinsloo & Slade, 2018). Науковці наголошують, що використовувати слід лише ті цифрові технології, які забезпечують валідність і безпечність освітнього процесу, підтримують розвиток іншомовної комунікації у професійному дискурсі та сприяють формуванню цілісної системи цифрової іншомовної підготовки магістрів з економіки. Інструменти, що не відповідають цим вимогам, мають бути усунуті або суттєво обмежені для забезпечення результативності навчання

Актуалізується проблема дотримання принципу критичного відбору цифрових інструментів та уникнення або обмеження використання тих

ресурсів, які не відповідають локальним умовам функціонування університетів, вимогам законодавства чи стандартам академічної доброчесності. Передусім це стосується цифрових платформ, що не мають української локалізації або не забезпечують належного захисту персональних даних. Використання таких ресурсів створює ризики витоку конфіденційної інформації, особливо в освітньому середовищі, де зберігаються дані здобувачів освіти, результати оцінювання та дослідницькі матеріали. Європейська комісія у своїх рекомендаціях щодо цифровізації вищої освіти (European Commission, 2020) наголошує, що будь-яке впровадження технологій повинно супроводжуватися дотриманням норм GDPR і принципів безпечного обігу даних. Для України це означає потребу в розробленні аналогічних механізмів правового захисту інформації в системі вищої освіти, зокрема під час організації іншомовної підготовки магістрів.

Науково-методичні практики використання цифрових технологій (ЦТ) в навчанні іноземної мови сьогодні пов'язують з використанням технологій штучного інтелекту (ШІ). Так, Wang & Ren (2024) довели, що застосування генеративного ШІ у процесі розвитку академічного письма забезпечує миттєвий фідбек, сприяє структуризації аргументації та формує зв'язний, логічно вибудований науковий стиль; науковці Jiang, Cheng, Wang (2025) підкреслюють, що чат-боти на базі ШІ знижують рівень мовленнєвої тривожності, оскільки створюють безпечне середовище для тренування усного мовлення поза аудиторією.

Завдяки доступності у форматі 24/7 чат-боти й віртуальні асистенти створюють додатковий простір для безперервної практики письма та говоріння іноземною мовою, що є надзвичайно важливим для магістратури, де часові ресурси іншомовної підготовки обмежені. Вони дозволяють здобувачам освіти не лише відпрацьовувати стандартні мовні конструкції, а й моделювати професійно орієнтовані ситуації. Це сприяє розвитку навичок

академічної та професійної комунікації, що належать до ключових результатів магістерської підготовки в галузі економіки.

Разом із тим, використання генеративного ШІ потребує чітких етичних і нормативних орієнтирів. Як зазначають Zawacki-Richter, Marín, Bond і Gouverneur (2019), впровадження таких інструментів має супроводжуватися інституційними політиками, які регламентують їх застосування у навчанні та оцінюванні. Такі інституційні політики повинні передбачати не лише технічну інтеграцію ШІ, а й формування у викладачів і здобувачів освіти навичок критичної інтерпретації результатів роботи алгоритмів, забезпечення академічної доброчесності та захисту персональних даних. Генеративний штучний інтелект виступає потужним ресурсом розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності, проте його ефективність визначається педагогічним дизайном курсу. Лише у разі, коли ШІ інтегрований у професійно орієнтовані завдання, систему оцінювання та рефлексивні практики, він може забезпечити якісний прогрес у письмі й говорінні, сприяти розвитку критичного мислення та компенсувати обмеженість аудиторного часу, властиву сучасним магістерським програмам.

Отже, аналіз ландшафту сучасних практик використання ЦТ в іншомовній підготовці здобувачів вищої освіти засвідчив, що цифрове освітнє середовище стало невід'ємною складовою такого процесу. Воно поєднує сучасні освітні платформи (LMS, хмарні сервіси, сервіси відеозв'язку) з інноваційними цифровими інструментами (мобільні застосунки, генеративний штучний інтелект, освітня аналітика) і створює умови для гнучкості, автономності та персоналізації професійної підготовки у закладах вищої освіти. Системи управління навчанням і колаборативні сервіси є базисом цифрової екосистеми університету, оскільки вони забезпечують організаційний каркас, зберігання матеріалів, моніторинг результатів і підтримку командної взаємодії між суб'єктами освітнього

процесу. Результативність цифрових технологій безпосередньо залежить від рівня цифрової компетентності викладачів і здобувачів освіти.

Проведений аналіз наукових джерел і практик дозволяє стверджувати, що цифровізація іншомовної підготовки магістрів розгортається у трьох взаємопов'язаних вимірах, які формують методологічний каркас сучасної моделі розвитку іншомовної компетентності:

- Розвиток цифрової компетентності викладачів і здобувачів освіти, що реалізується через програми сертифікації, обміни досвідом, внутрішні тренінги та безперервний професійний розвиток. Цей вимір забезпечує готовність суб'єктів освітнього процесу до ефективного використання цифрових засобів і створює підґрунтя для їх педагогічно доцільного застосування;

- Методично вивіреним педагогічним дизайном курсів, який ґрунтується на принципі конструктивного вирівнювання (Biggs & Tang, 2015) і моделі TRACK (Koehler & Mishra, 2009). Він передбачає узгодження цілей, інструментів, методів і оцінювання результатів іншомовної підготовки, що забезпечує системність, цілеспрямованість і прозорість навчання;

- Поєднання цифрових засобів з об'єктивними критеріями оцінювання, зокрема дескрипторами CEFR та індикаторами освітньої аналітики, які дозволяють вимірювати розвиток іншомовної компетентності комплексно через продуктивні види мовленнєвої діяльності, рівень академічного письма й участь у колаборативних проєктах.

Ці три виміри створюють цілісну основу для побудови системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу, де цифрові інструменти розглядаються не як допоміжні, а як базисні елементи цифрового освітнього середовища.

Надалі зупинимося на поширених практиках і популярних моделях вивчення іноземної мови в умовах глобальної цифровізації.

На початку 21-го століття ландшафт закордонних досліджень свідчить про поступову трансформацію від традиційного граматико-перекладного підходу до інноваційних, міждисциплінарних і комунікативно-діяльнісних моделей, у яких іноземна мова розглядається як засіб професійної самореалізації та аналітичного мислення фахівця. Набуває значення концепція «Англійська мова для спеціальних цілей» (English for Specific Purposes або ESP), орієнтована на мовну підготовку з урахуванням специфіки економічного дискурсу. Як зазначає Basturkmen (2010), ESP забезпечує адаптацію змісту навчання до фахових потреб, сприяє інтеграції мовних і професійних знань та підвищує мотивацію студентів. Паралельно розвивається напрям «Англійська мова для академічних цілей» (English for Academic Purposes або EAP), який формує здатність студентів до академічного письма, аргументованої комунікації й участі у наукових форумах (Hyland, 2018).

Вагомим трендом стало поширення Content and Language Integrated Learning (CLIL, Інтегроване навчання змісту та мови) та English-Medium Instruction (EMI, Навчання англійською мовою) у програмах економічних факультетів. За спостереженнями Doiz, Lasagabaster і Sierra (2013), інтеграція фахового контенту з мовним навчанням сприяє природному зануренню у професійне середовище і підвищує рівень іншомовної компетентності, але вимагає завчасної підготовки викладачів до роботи на перетині мовного та економічного змісту. Схожі результати демонструє дослідження Exrósito і Sánchez-Cubo (2025), у якому підтверджено, що рівень володіння іноземною мовою прямо впливає на готовність студентів економічного профілю долучатися до англомовних курсів економічного спрямування і міжнародних освітніх проєктів.

Сучасні наукові праці зосереджують увагу на ролі цифрових освітніх інструментів у формуванні іншомовної компетентності магістрів з економіки, зокрема на можливостях мобільних додатків, інтерактивних онлайн-платформ, ігрових технологій та інтелектуальних систем навчання.

Такі засоби не лише сприяють підвищенню академічних результатів, а й трансформують педагогічні підходи до іншомовної підготовки, орієнтуючи їх на саморегуляцію, автономію та цифрову грамотність здобувачів.

Науковці (Azamatova та ін., 2023) довели, що використання цифрових інструментів, заснованих на проєктному навчанні, позитивно впливає на успішність студентів і їхню мотивацію до вивчення іноземної мови. Alharbi (2023) систематизував переваги автоматизованих засобів письма на базі штучного інтелекту, які сприяють підвищенню мовної точності та самоконтролю студентів. Водночас Hashmi, Iqbal, Asghar і Siming (2025) продемонстрували, що інтенсивні онлайн-взаємодії в цифровому середовищі підсилюють саморегульоване навчання та розвиток технологічних компетентностей, що особливо важливо для майбутніх економістів, які працюють із великими масивами аналітичних даних.

Розвитку цифрових форматів навчання сприяє також впровадження ігрових підходів та доповненої реальності (AR). Для магістерської підготовки більш доцільним вважається використання рольових ігор у форматі міжнародних переговорів, ділових симуляцій економічних форумів, презентації фінансових проєктів англійською мовою (Dichev & Dicheva, 2017). Такі форми поєднують ігрові механіки з аналітичними завданнями, вони сприяють розвитку не лише іншомовної компетентності, а й економічного мислення, уміння аргументовано представляти результати досліджень і комунікувати з іноземними партнерами.

У дослідженні Huseinović (2023) показано, що гейміфікація підвищує залученість студентів і створює умови для формування стійкої внутрішньої мотивації до навчання, тоді як Belda-Medina і Calvo-Ferrer (2022) зазначають, що успішна інтеграція технологій AR потребує високого рівня цифрової компетентності викладачів і їх методичної підтримки. Водночас науковці наголошують на педагогічній доцільності застосування ігрових технологій.

Практика українських університетів підтверджує ефективність гейміфікації на курсах вивчення іноземної мови студентами (Коваленко & Паламарчук, 2023). Зокрема, інтерактивні модулі у Moodle, квести у мобільних застосунках (Rudenko et al., 2022), системи балів і віртуальних нагород дозволяють активізувати пізнавальну діяльність здобувачів освіти, підвищити рівень їхньої взаємодії та компенсувати низьку мотивацію, характерну для обов'язкових мовних дисциплін з невеликим кредитним навантаженням. Водночас науковці наголошують, що надмірна гейміфікація в магістерських програмах може знижувати академічну вагомість освітнього процесу, особливо коли ігрові елементи впроваджуються без зв'язку з фаховими цілями. Використання балів, бейджів або рейтингів як самоцілі ризикує звести іншомовну підготовку до розважального формату, не сприяючи розвитку професійних комунікативних компетентностей майбутніх економістів.

У публікації Reichert-Schlah та ін. (2023) наголошується, що цифрові навчальні інструменти підвищують прикладну спрямованість навчання та сприяють формуванню міждисциплінарних знань.

Окремі наукові розвідки присвячені методикам застосування цифрових технологій в навчанні мови (Hrona et al., 2025), мобільних додатків (Заболотна, 2023). Серед методик описуються технології використання симуляцій. Наукові дослідження підтверджують високу ефективність симуляційних технологій у формуванні іншомовної компетентності. Belda-Medina і Calvo-Ferrer (2022) довели, що симуляційні моделі, навіть у мінімально технологізованій формі (рольові ігри, навчальні дебати, моделювання переговорів) підвищують рівень мотивації здобувачів освіти та сприяють розвитку фахової компетентності майбутнього фахівця. Parmaxi (2023) наголошує, що головна перевага симуляцій полягає у створенні імерсійного середовища (середовища занурення), яке стимулює автентичне використання мови, активізує когнітивні стратегії й розвиває комунікативну гнучкість у професійних ситуаціях.

У сфері бізнес-освіти, як показали Liu et al., (2020), симуляції міжнародних переговорів англійською мовою сприяють розвитку критичного мислення, навичок аргументації та міжкультурної компетентності. Здобувачі освіти вчаться не лише правильно формулювати позицію, а й адаптувати мовну поведінку до культурних особливостей партнерів, що є важливою умовою успішної професійної комунікації.

В освітній практиці українських університетів технології симуляцій дедалі частіше інтегруються у курси для магістрантів економіки, права, менеджменту та педагогіки. Формати навчальних судових процесів, бізнес-переговорів, нарад чи міжнародних презентацій англійською мовою дають змогу не лише поглиблювати іншомовні знання, а й розвивати м'які навички (уміння працювати в команді, аргументовано відстоювати власну позицію, ухвалювати рішення в умовах невизначеності, ефективно взаємодіяти з представниками інших культур). Такі форми діяльності наближають іншомовну підготовку до реальних потреб професійного середовища та відповідають вимогам сучасного ринку праці, де міжнародна комунікація є невід'ємною частиною професійної компетентності фахівця.

Отже, набули популярності технології ігрового навчання, технології кейс-стаді, симуляційні практики з використанням доповненої реальності та моделі ESP, EAP, CLIL, EMI.

Порівняльний аналіз міжнародних і українських досліджень

Порівняльний аналіз міжнародних і українських досліджень виявляє асиметрію у іншомовній підготовці. У країнах Європейського Союзу іноземна мова в магістерських програмах економічного профілю зазвичай інтегрована у фахові дисципліни, що забезпечує зв'язок між мовними та професійними результатами навчання. Так, у дослідженнях Doiz, Lasagabaster і Sierra (2013) доведено, що запровадження моделі «English-Medium Instruction» у європейських університетах сприяє підвищенню академічної мобільності, професійної гнучкості й конкурентоспроможності випускників на міжнародному ринку праці. Водночас автори підкреслюють,

що ефективність таких програм залежить від належного рівня мовної підготовки викладачів та інституційної підтримки здобувачів освіти у процесі навчання іноземною мовою.

Європейський освітній простір формує цілісну систему вимог до магістерських програм, у якій іншомовна компетентність розглядається як інтегрований результат професійної та дослідницької підготовки. Центральне місце у цій системі займає Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (QF-EHEA), що визначає здатність магістра не лише застосовувати здобуті знання у професійній діяльності, а й проводити дослідження, презентувати їх результати, комунікувати з науковими й професійними спільнотами міжнародного рівня (European Commission, 2018). Цей підхід ґрунтується на принципах багатомовності та інтернаціоналізації, що передбачають готовність здобувача освіти до академічної мобільності, участі у міжнародних дослідницьких колабораціях і презентації результатів власних досліджень на глобальних наукових платформах.

У країнах Європейського Союзу іншомовна підготовка магістрів з економіки реалізується через інтегровані моделі CLIL (Content and Language Integrated Learning) та EMI (English-Medium Instruction). Їхня особливість полягає у тому, що іноземна мова виступає не лише засобом комунікації, а й інструментом опанування фахових знань. Саме модель EMI, на думку Smit і Dafouz (2012), на рівні магістратури сприяє розвитку академічної англійської, необхідної для опрацювання наукових текстів, підготовки власних досліджень та участі у міжнародних дискусіях. Результати дослідження Wächter і Maiworm (2014) свідчать, що понад 60% магістерських програм у країнах ЄС повністю або частково викладаються англійською мовою, що підтверджує системність і масовість такого підходу.

Особливе місце у нормативному забезпеченні іншомовної підготовки посідає вимога формування у майбутніх магістрів умінь академічної комунікації. Європейські стандарти визначають обов'язковість розвитку

навичок академічного письма, підготовки наукових текстів англійською мовою, створення мультимодальних презентацій і виступів на міжнародних наукових заходах. Hyland (2009) підкреслює, що академічне письмо є не лише технікою викладу думки, а й засобом інтеграції дослідника у фахову спільноту, тому формування таких умінь має бути наскрізною метою всіх етапів магістерської підготовки.

Значну роль у гармонізації мовних вимог виконує Європейська система опису мовних компетентностей (CEFR), яка окреслює рівні володіння мовою (A1–C2) та деталізує показники у межах чотирьох видів діяльності - слухання, говоріння, читання й письма (Council of Europe, 2020). Нове видання CEFR Companion Volume містить оновлені дескриптори академічних жанрів письма, виступів і презентацій, що дозволяє університетам точніше визначати очікувані результати навчання для здобувачів магістерських програм. Зокрема, для економічних спеціальностей орієнтовним є рівень не нижче B2+ або C1, який забезпечує можливість публікації наукових статей, участі у конференціях і проведення досліджень англійською мовою.

Європейські нормативні документи підкреслюють, що іншомовна компетентність магістра має подвійну функцію: по-перше, забезпечує готовність до професійної комунікації у багатомовному середовищі, по-друге, формує академічну англійську як інструмент включення у світову наукову спільноту (Hyland, 2018; Council of Europe, 2020). Саме ця інтеграція професійного та дослідницького вимірів робить європейську модель іншомовної підготовки системною та стратегічно спрямованою.

Університети Великої Британії, Нідерландів та Скандинавських країн активно розвивають модель EAP, який орієнтований на розвиток академічного письма, критичного читання й презентаційних навичок у фахових ситуаціях (Hyland, 2018; Stanojević, 2025). Зокрема, курси за моделлю EAP для економічних спеціальностей часто інтегрують мовну

підготовку з аналітичними завданнями, такими як підготовка бізнес-звітів, наукових публікацій і виступів на міжнародних конференціях.

Сучасна європейська практика активно впроваджує цифрові компетентнісні рамки, зокрема DigCompEdu (Digital Competence Framework for Educators), що передбачає розвиток цифрової компетентності викладачів, їх здатності застосовувати електронні освітні платформи, аналітичні інструменти та інтерактивні середовища для іншомовної підготовки здобувачів освіти (Caena & Redecker, 2019; Karhina, 2023). Інтеграція таких цифрових рамок в українські освітні програми магістерського рівня може стати одним із важливих механізмів підвищення якості іншомовної освіти та компенсації браку аудиторних годин за рахунок персоналізованого імерсивного навчання.

Отже, у той час як українські стандарти лише окреслюють базові вимоги до іншомовної компетентності, європейська модель забезпечує системний, інтегрований і цифрово підтриманий підхід, у якому іноземна мова є не додатковим, а центральним компонентом професійної підготовки магістра. Саме така інтеграція є орієнтиром для модернізації українських програм підготовки магістрів з економіки, спрямованої на формування здатності ефективно діяти в умовах міжнародної академічної комунікації та глобальної економіки знань.

В Україні роль іноземної мови в магістерських програмах підготовки магістрів хоч і віднесена до блоку загальних освітніх компонентів, але залишається переважно допоміжною, що зумовлює потребу в модернізації підходів до її викладання. Дослідження українських науковців (Чернявський, 2018; Тернавська, 2019; Матвєєва, 2015) свідчать про тенденцію до поступового впровадження європейських моделей ESP, CLIL і EMI, однак наголошують на наявності системних проблем: обмежена кількість кредитів, відведених на іноземну мову, недостатня підготовка викладачів до використання цифрових технологій та слабка орієнтація навчальних курсів на реальні потреби професії.

В українському дискурсі іншомовна підготовка магістрів нефілологічних спеціальностей, у т.ч. з економіки, здебільшого реалізується у форматі традиційних курсів англійської мови з акцентом на граматику та читання (Лущик, 2024; Куценко, & Бондаренко, 2020). Це призводить до ситуації, коли випускники демонструють базовий рівень володіння іноземною мовою, але мають суттєві труднощі з академічним письмом, участю у професійному спілкуванні та міждисциплінарною взаємодією. Як відзначають Мороз, Ковалюк і Масло (2023), спроби впровадження проєктного навчання із застосуванням цифрових інструментів робляться лише у поодиноких університетах, а масштабного поширення такі практики поки що не набули.

Разом із тим, українські науковці дедалі активніше підкреслюють необхідність переходу від формального засвоєння мовних знань до професійно-орієнтованої іншомовної підготовки до комунікації. Зокрема, Вороніна (2017) та Романюк (2020) показують, що комунікативний підхід і використання інтерактивних методів у навчанні іноземної мови магістрантів створюють умови для розвитку реальної мовленнєвої практики у фахових комунікативних ситуаціях.

У таблиці (табл. 1.1) зіставлено підходи до іншомовної підготовки магістрів економічних спеціальностей у різних країнах.

Таблиця 1.1

Практики іншомовної підготовки магістрів з економіки (Україна – ЄС)

Країна / регіон	Домінуючий підхід	Особливості реалізації	Сильні сторони	Обмеження
Україна	Традиційні курси англійської мови з елементами ESP	Невеликий обсяг годин; переважання граматико-перекладного підходу;	Системність, стабільність програм	Низька інтеграція з фаховими дисциплінами, обмежена

Країна / регіон	Домінуючий підхід	Особливості реалізації	Сильні сторони	Обмеження
		фрагментарне застосування цифрових інструментів (Moodle, Quizlet, Google Classroom)		кількість кредитів
Іспанія, Фінляндія	EMI, CLIL	Викладання економічних дисциплін англійською; академічна мобільність, участь у міжнародних проєктах	Інтегрованість, розвиток міжкультурної та аналітичної компетентності	Високі вимоги до викладачів, потреба в підтримці студентів
Велика Британія, Нідерланди	EAP	Академічне письмо, підготовка звітів і наукових статей, участь у конференціях	Розвиток академічного мислення, навичок дослідницької комунікації	Менша орієнтованість на конкретну професійну галузь
ЄС загалом	ESP + цифрові інструменти (AI, VR/AR, LMS)	Використання чат-ботів, симуляцій бізнес-процесів, інтерактивних платформ	Персоналізація, підвищення мотивації, розвиток цифрової автономії	Висока вартість інфраструктури, потреба в цифровій компетентності викладачів

Як показує порівняльний аналіз, українські освітні програми здебільшого зберігають усталену модель сприйняття іноземної мови як допоміжного курсу, тоді як у країнах Європейського Союзу домінують

інтегровані моделі CLIL, EMI, ESP/EAP, що передбачають тісне поєднання мовного та професійного контенту, а також використання цифрових освітніх технологій, які підсилюють автономію студентів і мотиваційний потенціал навчання (Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2013; Hyland, 2018).

Узагальнюючи наведені дані, можна зробити такі висновки.

В українських університетах іншомовна підготовка магістрів з економіки переважно зберігає традиційний характер: іноземна мова викладається як окремий навчальний курс, не інтегрований у професійні дисципліни. Це знижує можливість реалізувати потенціал міждисциплінарного навчання та застосовувати комунікативно-діяльнісні підходи (Чернявський, 2018; Тернавська, 2019).

Інноваційні практики та цифровізація іншомовної освіти в Україні наразі розвиваються точково і фрагментарно. У країнах ЄС вони є системотвірним елементом іншомовної підготовки, що підтверджують дослідження Huseinović (2023) і Reichert-Schlah et al. (2023): цифрові інструменти, гейміфікація, симуляційні платформи та аналітичні онлайн-курси підвищують рівень автономії студентів, розвивають критичне мислення й покращують якість професійного мовлення.

Проведений аналіз сучасного стану розробленості проблеми іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки в Україні засвідчив, що попри зростання уваги до іншомовної компетентності в економічній освіті, теоретичне й методичне забезпечення її розвитку залишається фрагментарним і не відповідає сучасним викликам цифрової та глобалізованої економіки. Узагальнення наукових джерел дозволило виокремити ключову суперечність, що послідовно виявляє еволюцію проблеми нашого дослідження: *між глобальними тенденціями інтернаціоналізації і цифровізації освіти та економіки, які висувають вимогу володіння іноземною мовою як інструментом професійної, академічної й міжкультурної комунікації, та недостатнім рівнем інтеграції цих тенденцій у національну систему підготовки економістів,*

що окреслює стратегічну проблему неузгодженості між глобальними вимогами до іншомовної підготовки економістів та її розвитком в українських магістерських програмах.

1.2. Цифрове освітнє середовище та інструменти підтримки вивчення іноземної мови в ЗВО

Сучасні ЗВО в Україні дедалі більше функціонують як цифрові освітні екосистеми, у яких поєднуються локальні та глобальні інструменти, що забезпечують організацію освітнього процесу, взаємодію викладачів і студентів, а також підтримку індивідуальних траєкторій навчання для здобувачів освіти (Yurchenko et al., 2023). Як зазначають Moroz, Kovaliuk і Maslo (2023), саме цифровізація створює умови для розширення автономії здобувачів освіти, побудови індивідуальних траєкторій і забезпечення гнучких форматів навчання. При цьому архітектура цифрового середовища закладу вищої освіти визначається через різні виміри: технологічні (цифрові платформи та сервіси) і педагогічні (моделі інтеграції цифрових платформ і сервісів у освітній процес).

Зупинимосся спочатку на технологічному вимірі. Основу цифрового середовища українських та зарубіжних ЗВО становлять системи управління навчанням (LMS), причому широкого поширення набули системи Moodle, Google Classroom і Canvas, які забезпечують базові функції: структурування курсів, управління завданнями, контроль прогресу, комунікацію між учасниками (Bousboula et al., 2025). Moodle використовується як відкрита платформа, яка дозволяє розробляти інтерактивні курси з широким спектром модулів, інтегрувати тести та автоматизовані системи оцінювання (Al-Ajlan & Zedan, 2008). Google Classroom популярна завдяки простоті інтеграції з іншими сервісами Google (Docs, Drive, Meet), що створює середовище для колаборативного навчання. Canvas пропонує потужні інструменти аналітики, візуалізації навчальних результатів і мобільні

додатки, що відповідають запитам сучасних здобувачів освіти (Dahlstrom, Brooks, & Bichsel, 2014).

У практиці українських університетів платформа Google Classroom (Губіна & Мартинюк, 2019) є також популярною. Ця система забезпечує інтеграцію навчальних матеріалів, завдань і форумів, де здобувачі освіти можуть завантажувати есе, готувати презентації, брати участь у дискусіях і здійснювати взаємооцінювання. Позитивний ефект використання Google Classroom полягає в тому, що колаборативне середовище дозволяє підтримувати взаємодію навіть за умов обмеженого часу, відведеного на вивчення іноземної мови, і забезпечує безперервність іншомовної практики.

Для розвитку іншомовної компетентності магістрів з економіки важливо не лише забезпечити наявність системи управління навчанням як базової цифрової інфраструктури, а й створити цифрове освітнє орієнтоване середовище, яке підтримує спільне створення контенту, взаємооцінювання й командну роботу суб'єктів освітнього процесу. У цьому середовищі здобувачі освіти можуть не лише виконувати індивідуальні завдання, а й розвивати навички міжособистісної та міжкультурної комунікації через колаборативні проєкти, що безпосередньо сприяє розвитку умінь професійно орієнтованої іншомовної комунікації.

Іншим важливим елементом цифрової архітектури є хмарні сервіси, які розширюють можливості системи LMS і забезпечують мобільність та інтерактивність освітнього процесу. До таких сервісів належать:

- Google Workspace (Docs, Sheets, Slides) для спільної роботи над документами, перекладами, аналітичними звітами й презентаціями;
- Microsoft 365 / OneDrive / Teams для організації дистанційних зустрічей, обміну файлами, спільного редагування навчальних матеріалів і створення корпоративних навчальних середовищ;
- Dropbox та iCloud для збереження освітніх ресурсів, синхронізації матеріалів на різних пристроях і формування персонального цифрового портфоліо здобувача освіти.

Як зазначають Kosharna, Petryk, Sytnyk, Rudnik & Hapon (2023), інтеграція хмарних технологій у вивчення іноземної мови підвищує мотивацію здобувачів освіти, стимулює когнітивну активність і сприяє формуванню навичок колаборації. Для магістрів з економіки це має особливе значення, оскільки більшість їхніх професійних завдань передбачає роботу у мультикультурних, міждисциплінарних і дистанційних командах, де ефективна іншомовна комунікація є передумовою успішної економічної взаємодії. Дослідження закордоном (Kyambade, Kisseka, & Namatovu, 2025; Reichert-Schlah et al., 2023) також підтверджують, що використання цифрових платформ і хмарних інструментів у бізнес-освіті розвиває у здобувачів освіти вищий рівень цифрової автономії, критичного мислення й професійної комунікації молодих фахівців. Науковці зазначають, що це дозволяє інтегрувати іноземну мову у фахові дисципліни, створювати колаборативні дослідницькі середовища та реалізовувати проєкти з міжнародними партнерами.

У постпандемічний період важливими складовими архітектури цифрового освітнього середовища стали сервіси відеозв'язку – Zoom, Microsoft Teams, Google Meet. Вони забезпечують синхронну комунікацію, інтерактивні лекції, семінари, групові дискусії, що особливо важливо для розвитку усного мовлення у форматі реального часу (Rapanta, Botturi, Goodyear et al., 2020). Інтеграція цифрових інструментів типу Padlet чи Miro дозволяє створювати інтерактивні дошки для обговорень і проєктної роботи (Rudenko et al., 2025), що підсилює елементи моделей CLIL та ESP, коли студенти одночасно опановують іноземну мову і фаховий контент.

Наявність системи управління навчанням (типу Moodle) і цифрових інструментів колаборації сама по собі не гарантує якості іншомовної підготовки (Сура, 2022). Визначальним чинником стає педагогічний дизайн цифрового освітнього середовища, який забезпечує цілісність і цілеспрямованість усіх компонентів освітнього процесу. Для курсів іншомовної підготовки магістрів з економіки платформа LMS має

виконувати функції індивідуалізації навчання, адаптивного контролю та моніторингу прогресу, тоді як хмарні сервіси виступають платформою для спільних проєктів з написання статей, підготовки презентацій, проведення дебатів і ділових симуляцій та інших освітніх активностей.

Сервіси синхронної взаємодії (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet) слід використовувати не лише для лекцій, а й для моделювання професійних ситуацій: переговорів, презентацій бізнес-звітів, виступів на міжнародних конференціях або спільного обговорення аналітичних кейсів. Такий формат сприяє розвитку іншомовної комунікаційної гнучкості здобувачів освіти (Гагіна & Лось, 2023) та формуванню навичок академічного і професійного мовлення іноземною мовою.

Дослідження підтверджують високу ефективність LMS для моделей «English for Specific Purposes» і «Content and Language Integrated Learning», особливо у програмах навчання іноземної мови майбутніх фахівців для нефілологічних спеціальностей. За даними Klimova (2014), Moodle активно використовується у провідних університетах Центральної та Східної Європи для організації ESP-курсів: у таких середовищах створюються електронні портфоліо, проводяться тести для перевірки знань термінології, здійснюється автоматизований аналіз прогресу й ефективності навчання. Canvas, завдяки вбудованій аналітиці навчання (інструмент learning analytics), дозволяє викладачам виявляти слабкі сторони у засвоєнні матеріалу та своєчасно адаптувати завдання, що особливо важливо у групах із різним рівнем володіння іноземною мовою (Dahlstrom, Brooks, & Bichsel, 2014).

Важливу роль у навчанні іноземної мови відіграють хмарні сервіси для колаборації - передусім Google Workspace (Docs, Sheets, Slides) та Microsoft Teams / OneDrive. Вони забезпечують здобувачам освіти можливість працювати над спільними документами, презентаціями й аналітичними проєктами в режимі реального часу. Така взаємодія сприяє розвитку навичок академічного письма, підготовки групових досліджень,

публічних виступів англійською мовою та формує комунікативну компетентність у цифровому середовищі. Науковці (Rapanta et al., 2020) зазначають, що саме інтеграція хмарних інструментів у освітній процес під час пандемії COVID-19 сприяла появі нових форматів взаємодії, зокрема, peer review, асинхронних дискусій і групових проєктів у міжнародному середовищі. Аналогічні висновки подають Kosharna, Petryk, Sytnyk, Rudnik і Hapon (2023). Це розширює межі традиційного освітнього процесу і підвищує частоту практики іноземної мови (Іщенко та ін., 2025).

За результатами (Осадчий, Осадча, Симоненко, 2025) виокремлено основні напрями синтезу Metaverse і ШІ у вищій освіті. Серед них: розробка зручних і корисних освітніх середовищ; використання ШІ для безпеки й захисту даних у Metaverse; персоналізація навчання через аналіз поведінки та вподобань студентів; забезпечення комунікації та співпраці в реальному часі; генерування навчального контенту для Metaverse; інтеграція фізичного та цифрового світів; реалізація моделі ШІ-тьютора для підтримки індивідуального навчання.

Для майбутніх магістрів економічного профілю застосування LMS і колаборативних сервісів має особливе значення. Вони дозволяють інтегрувати завдання з іншомовної підготовки у професійні дисципліни (наприклад, створення бізнес-звітів англійською, підготовку policy briefs, презентацій результатів маркетингових досліджень тощо). По-друге, цифрові платформи сприяють формуванню навичок колективної комунікації, критичного мислення та цифрової грамотності, рівень яких сьогодні визначає конкурентоспроможність сучасного економіста.

Одним із найефективніших напрямів цифрової підтримки іншомовної підготовки є мобільне навчання (Mobile-Assisted Language Learning, MALL). Його ефективність пов'язана з можливістю створення безперервного мовного середовища, у якому здобувач освіти має доступ до навчальних матеріалів у будь-який час і на будь-якому пристрої. Це розширює межі традиційного освітнього процесу, забезпечує індивідуалізацію навчальних

траєкторій і підвищує частоту практики іноземної мови, що особливо важливо за обмеженого обсягу аудиторних годин (Azadeh Rahmani et al., 2022; Hsiu-Lien Tu. 2023; Kittredge Audrey Ksenia et al., 2025; Yao-Ting Sung, Kuo-En Chang, & Je-Ming Yang, 2015).

Використання мобільних додатків Quizlet, Duolingo, Memrise, LingQ, Busuu сприяє регулярності мовної практики, підтримує мотивацію й забезпечує постійне занурення у мовне середовище. У дослідженні Diachok (2025) показано, що інтеграція мобільних застосунків у курси англійської мови дозволяє магістрам нефілологічних спеціальностей швидше опановувати професійну термінологію, удосконалювати вимову та ефективніше готуватися до публічних виступів англійською мовою. Для майбутніх магістрів з економіки це особливо важливо, оскільки цифрова мобільність і гнучкість у спілкуванні є невід’ємними характеристиками сучасного економіста.

Наукові результати свідчать, що мобільні додатки не повинні розглядатися як самостійний формат навчання, а радше як підсилювальний елемент системи LMS. Саме платформа LMS забезпечує структурованість курсу, контроль прогресу, комунікацію між викладачем і здобувачем освіти, тоді як MALL інтенсифікує індивідуальну мовну практику, підтримує регулярність і створює додаткові можливості для самонавчання. Така змішана модель (LMS + MALL) реалізує принцип комплементарності цифрових інструментів, поєднуючи переваги макроорганізації курсу з мікронавчанням у мобільному форматі (Sung, Chang, & Liu, 2015; Burston, 2015; Lin & Lin, 2019).

Досвід українських університетів (Diachok, 2025) підтверджує ефективність поєднання LMS і мобільних застосунків під час іншомовної підготовки здобувачів освіти на другому (магістерському) рівні вищої освіти. Зокрема, інтеграція Duolingo, Quizlet і Memrise у курси англійської мови для майбутніх економістів забезпечила швидше опанування фахової лексики, розвиток вимови та покращення навичок підготовки публічних

виступів англійською мовою. Іншими словами, мобільне навчання виступає важливим компонентом іншомовної підготовки магістрів з економіки, оскільки може забезпечити регулярність мовної практики, персоналізує освітній процес і дозволяє компенсувати дефіцит аудиторного часу, створюючи безперервне мовне середовище поза межами традиційних занять. Поєднання MALL з LMS і хмарними сервісами формує цілісну цифрову екосистему, у якій іноземна мова стає засобом професійної та дослідницької комунікації здобувачів освіти.

Отже, *архітектура цифрового освітнього середовища сучасного закладу вищої освіти* може бути представлена як трикомпонентна система (рис.1.1).



Рис. 1.1. Архітектура цифрового освітнього середовища сучасного ЗВО

Їхнє інтегроване використання формує цифрове освітнє середовище ЗВО, у межах якого реалізується іншомовна підготовка майбутніх магістрів з економіки. Таке середовище, крім технічної сторони, вимагає особливої організації використання його можливостей. Тому важливим стає виважений *педагогічний дизайн*, який є тою ланкою, що пов'язує LMS, хмарні сервіси, синхронні платформи, мобільні застосунки та ІІІ у єдину цифрову систему, завдяки якій можливий розвиток іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця, забезпечує гнучкість, персоналізацію та ефективну комунікацію здобувачів освіти.

Педагогічний дизайн сьогодні визначається як систематичний та керований результатами процес проєктування, розробки та впровадження навчального досвіду з використанням цифрових технологій для забезпечення ефективності навчання та підвищення мотивації здобувачів освіти (Merrill, 2002; Branch & Dousay, 2015). Іншими словами, він покликаний дати відповідь на питання: «Як оптимально організувати навчальний контент, інтерактивність та процедури оцінювання в цифровому середовищі для гарантованого досягнення здобувачами поставлених цілей навчання?» (Allen & Merrill, 2012).

Важливі аспекти педагогічного дизайну за ідеями (Norman, 2013; Branch, 2009; Allen & Sites, 2012; Mayer, 2017; Mager, 1997) у цифровому середовищі подані на рисунку (рис. 1.2).

Таким чином, педагогічний дизайн виступає системним фундаментом для створення ефективного цифрового навчального середовища. Однак його принципи набувають нового виміру з появою інноваційних інструментів, зокрема, у сфері іншомовної підготовки.

Орієнтація на здобувача освіти

- Процес проектування ґрунтується на глибокому аналізі потреб, попередніх знань, цілей та освітнього контексту майбутніх учнів (Norman, 2013). Усі рішення приймаються для максимізації користі та доступності навчального досвіду для конкретної цільової аудиторії.

Систематичність

- Розробка здійснюється на основі структурованих моделей, що забезпечує послідовність, обґрунтованість та можливість оцінки ефективності. До таких моделей належать ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation), SAM (Successive Approximation Model) та дизайн-мислення (Design Thinking) (Branch, 2009; Allen & Sites, 2012).

Обдумане інтегрування технологій

- Цифрові інструменти, такі як системи LMS, інтерактивні вправи, відеолекції та симуляції, обираються та використовуються не як самоціль, а як засіб для прямого досягнення педагогічних цілей (Mayer, 2017). Технологія повинна підсилювати навчання, а не ускладнювати його.

Орієнтація на результати

- Основним пріоритетом є досягнення учнями чітко визначених результатів. Вся архітектура курсу, відбір матеріалів, методи навчання та інструменти оцінювання підпорядковуються цій ключовій меті (Mager, 1997).

Рис.1.2. Ключові аспекти педагогічного дизайну в цифровому середовищі

Надалі систематизуємо праці, пов'язані з використанням технологій ШІ та доповненої і віртуальної реальності в іншомовній підготовці майбутніх магістрів з економіки.

У сучасних наукових дослідженнях дедалі більше уваги приділяється впровадженню чат-ботів і генеративних систем штучного інтелекту, які відкривають нові можливості для персоналізації іншомовної підготовки (Дроздова, Рудніцька, & Росквас, 2023; Зварич, 2024; Зубенко, 2024; Плохута, Нефедченко, & Алексахіна, 2025). Такі інструменти створюють середовище з миттєвим зворотним зв'язком, що забезпечує адаптивну мовну практику й моделює професійні комунікативні ситуації, наближені до реальних. Дослідник Wei (2023) довів, що застосування ШІ-платформ у

курсах англійської мови сприяє підвищенню мотивації, розвитку саморегуляції здобувачів освіти та покращенню їхніх результатів навчання. Дослідження Alharbi (2023) підтверджують, що чат-боти позитивно впливають на розвиток усного мовлення, а Zhang et al. (2022) показали підвищення рівня залученості учасників освітнього процесу через інтерактивні діалоги з віртуальними асистентами.

Практика використання чат-ботів у курсах іншомовної підготовки свідчить про широкий спектр можливостей їхнього застосування у підготовці фахівців. Вони можуть бути ефективними для тренування професійно орієнтованих сценаріїв на кшталт переговорів у сфері бізнесу, обговорення фінансових звітів, підготовки до участі в міжнародних конференціях або консультацій з клієнтами. Завдяки можливості неодноразово повторювати завдання без страху помилки й отримувати миттєву корекцію, здобувач освіти має змогу безпечно відпрацьовувати мовленнєві моделі, розвивати впевненість у спілкуванні та поступово переходити від тренувальних діалогів до реальних комунікативних ситуацій.

Поєднання колаборативних платформ (Moodle, Google Classroom тощо) та інтелектуальних засобів навчання на базі ШІ створює адаптивну цифрову екосистему іншомовної підготовки, у межах якої здобувачі освіти отримують персоналізовану підтримку, індивідуальний темп навчання та реалістичне мовне середовище. Така система не лише підвищує якість формування іншомовної компетентності, а й сприяє розвитку цифрової грамотності, комунікаційної автономії (Little, 2022) та професійної впевненості майбутніх економістів у глобальному освітньому просторі. Як підкреслюють Fryer і Carpenter (2006), застосування чат-ботів у навчанні іноземних мов знижує мовленнєву тривожність, стимулює активніше використання іншомовних ресурсів і сприяє формуванню позитивного ставлення до іншомовної взаємодії. Для майбутніх магістрів з економіки це має важливе значення, оскільки більшість професійних завдань передбачає

комунікацію в цифровому, мультикультурному та міждисциплінарному середовищі.

Водночас Hockly (2016) підкреслює, що надмірна автоматизація освітнього процесу може призводити до залежності від цифрових асистентів, зменшення самостійної аналітичної діяльності й ослаблення критичного мислення. Здобувачі освіти ризикують сприймати результати, згенеровані ШІ, як безумовно достовірні, що створює передумови для академічних помилок або плагіату. Також використання чат-ботів у середовищах, які не відповідають вимогам захисту даних, створює ризики витоку персональної інформації або несанкціонованого використання навчальних матеріалів. Саме тому багато університетів Європи та Північної Америки розробляють внутрішні політики використання ШІ у навчанні, що регламентують його застосування для створення навчального контенту, перевірки завдань, оцінювання результатів і взаємодії між учасниками освітнього процесу. Етична інтеграція технологій має базуватися на таких принципах, як прозорість алгоритмів, захист приватності, академічна доброчесність та збереження провідної ролі викладача у навчанні (Zawacki-Richter, Marín, Bond i Gouverneur, 2019).

Для магістерських програм з економіки ці питання набувають особливого значення. За результатами дослідження (Гошко, Осадчий, 2025) показано, що завдяки таким технологіям ШІ, як машинне навчання, обробка природної мови, експертні системи, комп'ютерний зір, великі мовні моделі, аналіз великих даних і ШІ-чати, можна ефективно розвивати підприємницькі навички. Проте така інтеграція має відбуватися за умови педагогічного та етичного супроводу, який передбачає навчання викладачів принципам безпечного використання ШІ, розроблення політик академічної доброчесності, а також формування у здобувачів освіти здатності критично оцінювати результати, створені технологічними системами. Тому ефективне впровадження інструментів штучного інтелекту у цифрове середовище іншомовної підготовки магістрів з економіки має поєднувати

інноваційність і відповідальність. Воно можливе лише за умови поєднання технічної підтримки, педагогічного дизайну й етичного регулювання, які забезпечують баланс між технологічною ефективністю, академічною доброчесністю та гуманістичною місією освіти.

Іншим аспектом педагогічного дизайну сьогодні виступає використання технології віртуальної (Virtual Reality, VR) та доповненої реальності (Augmented Reality, AR). У сучасній науковій літературі все більшої уваги набувають дослідження їхнього потенціалу у сфері іншомовної освіти. Ці технології відкривають можливості створення імерсивних навчальних середовищ, де здобувачі освіти мають змогу практикувати мовні навички у змодельованих професійних ситуаціях, наближених до реальних умов міжкультурної взаємодії. Як показано у дослідженні Belda-Medina і Calvo-Ferrer (2022), використання AR/VR у курсах англійської мови сприяє не лише покращенню мовних результатів, а й розвитку міжкультурної компетентності. Завдяки досвіду занурення в іншомовне середовище здобувачі освіти взаємодіють із автентичним контентом, виконують завдання, змодельовані на основі реальних бізнес-сценаріїв, що формує глибше розуміння культурних і професійних норм спілкування.

Практика провідних університетів підтверджує ефективність використання VR- та AR-технологій у підготовці фахівців нефілологічних спеціальностей. Зокрема, у медичних програмах VR використовується для моделювання клінічних ситуацій, де здобувач освіти має спілкуватися з пацієнтом англійською мовою (Jensen & Konradsen, 2018). В інженерних і бізнес-програмах імерсивні симуляції застосовуються для відпрацювання комунікації під час міжнародних нарад, переговорів, презентацій, що є особливо релевантним для магістрів економічного профілю. Lan (2020) доводить, що така взаємодія створює ефект «мовного занурення» та формує професійну мовну поведінку, яка є важливою для успішної діяльності в міжкультурному середовищі.

Дослідження Parmaxi (2023) свідчить, що використання VR у мовному навчанні підвищує мотивацію здобувачів освіти, стимулює самостійну практику та посилює внутрішню мотивацію до опанування іноземної мови. Водночас автор підкреслює існування організаційно-технічних бар'єрів на кшталт високої вартості обладнання, необхідності у спеціальній технічній інфраструктурі та недостатньої підготовки викладачів для ефективного використання VR-середовищ. Подібні висновки роблять Peeters (2019) і Chen (2020), які вказують, що VR-технології досягають максимального ефекту лише тоді, коли вони інтегровані у педагогічний дизайн курсів і безпосередньо пов'язані з професійними завданнями здобувачів освіти.

Для магістерських програм з економіки, де іншомовна підготовка зазвичай має обмежений обсяг кредитів, використання AR/VR може стати ефективним компенсаторним інструментом. Моделювання англомовних конференцій, переговорів, презентацій інвестиційних проєктів або рольових ситуацій бізнес-комунікації (Rudenko et al., 2022) дозволяє здобувачам освіти безпечно відпрацьовувати складні комунікативні сценарії та розвивати готовність до міжнародної взаємодії. Це забезпечує не лише мовну практику, а й формування комплексу професійно-комунікативних компетентностей, необхідних для роботи в умовах глобальної економіки. Тому технології VR і AR у цифровому освітньому середовищі слід розглядати не просто як технічну новачку, а як інструмент глибшої інтеграції іншомовної підготовки у професійну освіту. Вони уможливають використання ігрових технік для підвищення мотивації, залученості та продуктивності здобувачів освіти. Систематичні огляди підтверджують (Stone, 2018), що гейміфікація загалом позитивно впливає на мотивацію, саморегуляцію та участь здобувачів освіти в іншомовній діяльності, однак її ефективність потребує не лише якісного дизайну, а й об'єктивної системи моніторингу результатів. Саме тут набуває актуальності інший важливий аспект цифрового педагогічного дизайну – цифрова аналітика.

Сучасні системи управління навчанням забезпечують автоматичне збирання, узагальнення та аналіз даних про активність здобувачів освіти: кількість входів у систему, тривалість виконання завдань, результати тестів, участь у форумах, перегляд матеріалів, завантаження файлів тощо. Як зазначають (Ifenthaler & Yau, 2020), ці дані створюють передумови для повнішого розуміння динаміки навчання та своєчасного виявлення труднощів, які залишаються непоміченими за умов традиційного контролю. Для іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки освіти аналітика відкриває можливість поєднання кількісних показників активності з якісними дескрипторами мовної компетентності, визначеними у CEFR. Такий підхід дозволяє не обмежувати оцінювання результатів лише тестами, а враховувати, зокрема, портфоліо здобувача освіти, письмові есе, відеопрезентації, усні виступи й аналітичні проєкти, які зберігаються у LMS. Оцінювання за багаторівневими рубриками, що поєднують CEFR-дескриптори з аналітичними даними, створює прозору систему моніторингу прогресу, де відображається не лише підсумковий результат, а й поступовий розвиток іншомовної компетентності.

Інструменти освітньої аналітики та прозоре оцінювання (Stone, 2018) стають важливим компонентом цифрового освітнього середовища, здатним суттєво вплинути на результат іншомовної підготовки здобувачів освіти. Їхня інтеграція дозволяє перейти від загальних показників засвоєння матеріалу до персоналізованих траєкторій розвитку іншомовної компетентності, що відповідає як європейським стандартам, так і сучасним потребам української магістратури.

Підбиваючи підсумки в описі сучасного цифрового освітнього середовища, зазначимо, що цифрові інструменти формують багатовимірну архітектуру підтримки іншомовної підготовки магістрів економічного профілю, де поєднуються мобільність, інтерактивність, персоналізація та аналітична керованість освітнього процесу.

У такій системі кожна група технологій виконує специфічну функцію, забезпечуючи взаємодоповнюваність і комплексність розвитку іншомовної компетентності (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Технології у цифровому освітньому середовищі іншомовної підготовки

Група	Основні функції	Переваги	Обмеження	Приклади
MALL (мобільні застосунки, SRS)	Словниковий тренажер, мікро-навчання	Автономність, гнучкість, мотивація; розвиток лексики та аудіювання	Фрагментарність, слабка підтримка письма й говоріння	<i>Quizlet</i> для термінології, <i>Duolingo</i> для базових структур
LMS (Moodle, Canvas, Classroom)	Керування курсом, оцінювання, аналітика	Структурованість, контроль, інтеграція з CEFR	Менш гнучкі, потребують модерації викладача	Moodle-курси ESP, Canvas-аналітика прогресу
Хмарні сервіси (Docs, Teams)	Спільна робота, peer-review	Розвиток письма й презентаційних навичок; командні проєкти	Залежність від цифрової грамотності	Спільні статті в <i>Google Docs</i> , презентації в <i>Teams</i>
Чат-боти, генеративний ШІ	Діалоги, автофідбек, персоналізація	Миттєва корекція письма/мовлення, підвищення мотивації	Ризики доброчесності, «чорна скринька»	<i>ChatGPT</i> для тренування академічного письма
AR/VR-середовища	Імерсивні симуляції	Моделювання професійних сценаріїв, міжкультурна комунікація	Висока вартість, потреба у підготовці викладачів	VR-конференції, рольові симуляції
Гейміфікація (бейджі, бали, квести)	Ігрові механіки, рейтинги	Підвищення залученості та мотивації	Ефективність залежить від дизайну завдань	Вікторини у <i>Kahoot</i> , квест-модулі ESP
Освітня аналітика (learning analytics)	Моніторинг активності, прогнозування результатів	Індивідуалізація траєкторій, раннє виявлення труднощів	Потребує етичного врегулювання, інтеграції з CEFR	Canvas analytics, Moodle reports

Мобільні застосунки створюють умови для регулярної мовної практики, сприяють автономності та забезпечують сталість навчання завдяки коротким вправам і відтермінованому повторенню лексики. Проте вони залишаються фрагментарними засобами і не охоплюють розвиток продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

Системи управління навчанням (Moodle, Canvas, Google Classroom) забезпечують структурованість, контроль і інтеграцію з дескрипторами CEFR. Вони дозволяють проводити оцінювання за багаторівневими рубриками, відстежувати прогрес здобувачів освіти та формувати індивідуальні траєкторії навчання. Разом із тим, ефективність LMS залежить від педагогічної активності викладача та його готовності підтримувати мотивацію й зворотний зв'язок.

Хмарні сервіси (Google Docs, Microsoft Teams, OneDrive) створюють колаборативне середовище для спільної роботи над текстами, презентаціями й аналітичними проєктами. Вони сприяють розвитку навичок академічного письма, комунікації та презентації результатів досліджень англійською мовою, проте вимагають високого рівня цифрової грамотності як здобувачів освіти, так і викладачів.

Чат-боти та технології генеративного штучного інтелекту надають можливості персоналізованого тренінгу, забезпечують миттєвий зворотний зв'язок і дозволяють моделювати реальні професійні діалоги. Водночас ці інструменти потребують педагогічного та етичного супроводу, оскільки їхнє безконтрольне використання може створити ризики порушення академічної доброчесності або залежності від цифрових асистентів.

Використання AR/VR-технологій може забезпечити імерсивність освітнього середовища та автентичність сценаріїв професійних ситуацій (Lap, 2020). Такі технології дозволяють моделювати бізнес-переговори, презентації, конференції чи ділові зустрічі іноземною мовою, формуючи в здобувачів освіти професійну мовну поведінку. Їх упровадження стримується вартістю обладнання й недостатньою підготовкою викладачів,

проте потенціал для розвитку іншомовної компетентності є надзвичайно високим.

Надалі зазначимо, що для педагогічного дизайну важливе не випадкове, а усвідомлене й цілеспрямоване впровадження цифрових технологій відповідно до навчальних цілей і очікуваних результатів у процесі професійної підготовки здобувачів освіти. Через це важливого значення набуває принцип конструктивного вирівнювання, який був сформульований Biggs & Tang (2011) і який вимагає узгодження цілей, завдань, методів і оцінювання в межах навчального курсу.

Для іншомовної підготовки магістрів з економіки це означає, що вибір цифрових засобів має бути безпосередньо пов'язаний із розвитком конкретних умінь (академічного письма, усного професійного мовлення, міжкультурної комунікації та роботи з академічними джерелами). Наприклад, якщо метою курсу є розвиток академічного письма, доцільно інтегрувати платформи, які підтримують функції рецензування та автоматизованого аналізу текстів. Такі цифрові інструменти, як Google Docs, Turnitin і Grammarly, дають змогу здобувачам освіти отримувати як взаємну оцінку від одногрупників, так і автоматичний фідбек щодо структури, граматики й стилістики написаних текстів. Дослідження Boud і Molloy (2013) доводить, що використання інструментів рецензування (типу peer-review) сприяє розвитку критичного мислення, вмінню аргументовано коментувати академічні тексти й формуванню культури академічної доброчесності. У свою чергу, результати дослідження Li, Link і Hegelheimer (2015) підтверджують, що інтеграція автоматизованих сервісів перевірки текстів суттєво підвищує якість письмових робіт і сприяє формуванню навичок саморедагування.

У випадку, коли завданням іншомовної підготовки є розвиток усного професійного мовлення, ефективним є використання платформ синхронної комунікації (Zoom, MS Teams, Google Meet) у поєднанні з чат-ботами та генеративними системами штучного інтелекту. Синхронні заняття

дозволяють моделювати реальні ситуації професійної взаємодії (переговори, бізнес-зустрічі, бізнес-аналіз чи доповіді на конференціях). У позааудиторній роботі чат-боти та ШІ-платформи можуть бути використані для персоналізованої практики і забезпечити миттєвий зворотний зв'язок і можливість тренування здобувачів освіти без ризику публічної помилки. На цьому наголошує Wei (2023): поєднання синхронних платформ і ШІ-технологій сприяє розвитку автономності здобувачів освіти, підвищує рівень саморегуляції та мотивації, а також допомагає знизити рівень мовленнєвої тривожності як чинника, який часто гальмує активну участь у комунікації іноземною мовою.

Отже, цифрове освітнє середовище має поєднувати ефективне застосування різноманітних цифрових інструментів, які в межах іншомовної підготовки потребують педагогічного узгодження між метою, технологією та результатом. І саме принцип конструктивного вирівнювання забезпечує основу для створення курсів, у яких цифрові засоби не є самоціллю, а виконують функцію підтримки навчальних результатів в межах іншомовної підготовки здобувачів освіти. Педагогічний дизайн виступає важливим чинником подолання фрагментарності використання цифрових інструментів, коли технології впроваджуються лише «заради технологій», без зв'язку з очікуваними результатами навчання.

Ефективна інтеграція цифрових інструментів можлива лише за умови усвідомлення їхнього місця в структурі курсу та взаємозв'язку з його навчальною логікою. Продуктивне застосування цифрових технологій у вищій освіті потребує гармонійного поєднання технологічної, педагогічної та предметної складових підтримки професійної підготовки фахівця. Для іншомовної підготовки магістрів з економіки це означає, що кожен цифровий інструмент має бути вбудований у загальну структуру курсу: від постановки цілей і визначення компетентностей до розроблення завдань, форм контролю та критеріїв оцінювання.

Проведене узагальнення дозволяє визначити оптимальну *архітектуру цифрової підтримки іншомовної підготовки магістрів з економіки*, яка поєднує сильні сторони міжнародних практик використання ЦТ і враховує українські освітні реалії.

Базовим каркасом такої системи є інтеграція систем управління навчанням та хмарних сервісів, що забезпечує структурованість, колаборацію, прозорість і гнучкість освітнього процесу. Системи LMS виконують роль організаційного ядра, у якому розміщуються навчальні матеріали, завдання, результати оцінювання та індикатори аналітики. Вони забезпечують контроль за прогресом іншомовної підготовки, сталість навчальної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу та можливість безперервного розвитку іншомовних компетентностей навіть за умов дистанційного або змішаного навчання (Rapanta et al., 2020). Особливо важливо це для курсів форматів ESP і CLIL, де послідовність і системність формування іншомовної компетентності є передумовою високих навчальних результатів.

Інтеграція LMS із хмарними платформами (Google Workspace, Microsoft Teams, OneDrive) суттєво розширює можливості для колаборативного навчання та розвитку академічного письма. Робота здобувачів освіти у середовищах Google Docs або MS Teams сприяє активній взаємодії, спільному редагуванню текстів, обміну коментарями й формуванню навичок рецензування як однієї з важливих компетентностей в академічному середовищі (Zhang, 2021). Хмарні сервіси також забезпечують формування міжкультурної комунікації та командної роботи, оскільки колаборативні завдання часто виконуються у міжнародних групах і передбачають створення спільних документів або презентацій англійською мовою (Kohnke & Moorhouse, 2020).

Мобільно-колаборативний каркас (LMS + хмари) може виступати ефективним засобом компенсації обмеженого аудиторного часу, відведеного на іноземну мову в українських магістерських програмах. Він

забезпечить гнучкість, персоналізацію, сталість і аналітичну прозорість освітнього процесу, стимулюватиме активну іншомовну практику поза межами аудиторії та створюватиме умови для формування компетентностей академічного письма, професійної комунікації й участі в міжнародних дослідницьких спільнотах. Важливо підкреслити, що така система не лише підвищує якість іншомовної підготовки здобувачів освіти, а й підсилює дослідницьку складову магістерської економічної освіти, оскільки хмарні сервіси й цифрові платформи надають можливість колективного аналізу академічних текстів, спільного написання наукових робіт і підготовки до участі у міжнародних конференціях. Це підтверджує потенціал цифрового середовища як основи для модернізації іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки в українських університетах відповідно до європейських стандартів та принципів академічної мобільності.

Важливим елементом системи цифрової підтримки іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки має стати інтеграція генеративного штучного інтелекту для розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності, передусім письма й говоріння. Завдяки закладеним розробниками здатностям до аналізу великих масивів даних, генерування текстів і усних повідомлень у режимі реального часу такі інструменти, як ChatGPT, Bing Chat чи Jasper AI, забезпечують можливості для створення індивідуалізованого, адаптивного середовища вивчення іноземної мови (Shaikh, et al., 2023; Zaiarna, Zhyhadlo, & Dunaievskia, 2024). Інтеграція ШІ-платформ у курси іншомовної підготовки сприятиме підвищенню рівня саморегуляції, мотивації та рефлексії здобувачів освіти. За даними Wei (2023), використання адаптивних моделей ШІ стимулює студентів до активного редагування власних текстів, аналізу граматичних і стилістичних помилок, точнішого добору професійної термінології та вдосконалення аргументованої структури письмових робіт.

Зв'язуючою ланкою в цій архітектурі виступає педагогічний дизайн на базі технологій симуляції, які забезпечують моделювання професійних

сценаріїв іншомовного спілкування (нарад, переговорів, наукових конференцій, презентацій проєктів або звітів іноземною мовою тощо). Їхня цінність полягає у створенні такого навчального простору, який наближений до умов реальної професійної діяльності, чого зазвичай бракує у традиційних курсах іноземної мови. Симуляції дають змогу здобувачам освіти відпрацьовувати мовні та комунікативні стратегії у форматі безпечного експерименту, коли помилка розглядається як навчальний ресурс, а не як бар'єр. Таким чином, симуляційні технології виступають ефективним засобом інтеграції іншомовного навчання з професійно орієнтованими завданнями магістерської підготовки. Вони створюють умови для розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності, формування комунікативної культури та підготовки здобувачів освіти до реальної міжкультурної взаємодії в академічному й професійному середовищі.

Не менш важливим елементом цифрової підтримки іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки є забезпечення прозорого та валідного оцінювання, побудованого на поєднанні можливостей освітньої аналітики і дескрипторів CEFR. Така інтеграція забезпечує перехід від традиційних, здебільшого підсумкових форм контролю (екзамен, тест), до багатовимірних моделей оцінювання, які фіксують динаміку розвитку іншомовних знань, умінь і комунікативних стратегій здобувачів освіти.

Сучасні LMS-платформи створюють можливості для автоматизованого збору даних про різні параметри навчальної активності (кількість і своєчасність виконання завдань, участь у форумах, роботу в групових проєктах, якість есе та презентацій). Поєднання таких кількісних показників з дескрипторами CEFR дозволяє оцінювати не лише кінцевий рівень володіння мовою, а й поступовий розвиток окремих компонентів іншомовної компетентності здобувачів освіти (аудіювання, читання, письма та говоріння).

Прозоре оцінювання, побудоване на синергії LMS-аналітики й дескрипторів CEFR, може забезпечити валідне вимірювання навчальних досягнень здобувачів освіти, формування індивідуальних освітніх траєкторій і поступовий перехід від формального контролю до рефлексивного оцінювання, що підвищує автономність здобувачів освіти та їхню відповідальність за результати власного навчання. Такий підхід перетворює оцінювання з інструмента перевірки на інструмент розвитку іншомовної компетентності у системі інформаційно-цифрового підходу до магістерської підготовки.

Наслідуючи принцип критичного відбору цифрових ресурсів для розвитку іншомовної компетентності магістрів з економіки, оцінювання ефективності таких інструментів відбувається за трьома критеріями:

- безпечність і відповідність етичним стандартам, включно з дотриманням вимог академічної доброчесності та захисту персональних даних;
- педагогічна доцільність, тобто здатність інструментів сприяти розвитку іншомовної комунікації, академічного письма й професійного мовлення;
- адаптованість до освітнього середовища України, що враховує його локальні нормативні, технічні та культурно-мовні особливості.

Отже, сформовано концептуальні засади для запровадження інформаційно-цифрового підходу в іншомовну підготовку магістрів з економіки, які уможливають розв'язання *суперечності між сучасними можливостями цифрового освітнього середовища*, яке потенційно дозволяє забезпечити індивідуалізацію, імерсивність та інтерактивність іншомовного навчання, та *обмеженістю інструментів його використання у практиці вітчизняних ЗВО*. У багатьох університетах цифрові інструменти застосовуються як допоміжний ресурс, а не як системотвірний елемент іншомовної підготовки, що знижує її ефективність і мотиваційний потенціал.

Проведений порівняльний аналіз дозволив визначити оптимальну архітектуру майбутнього цифрового освітнього середовища для розвитку іншомовної компетентності магістрів з економіки. Її базовими компонентами мають стати: мобільно-колаборативний каркас (LMS + хмарні сервіси) для організації освітнього процесу, командної роботи та аналітичного моніторингу навчальних досягнень здобувачів освіти; генеративний штучний інтелект для розвитку академічного письма, говоріння та самооцінювання результатів; симуляції для моделювання професійних економічних сценаріїв і формування міжкультурної комунікації; прозоре оцінювання, що базується на поєднанні даних LMS-аналітики з дескрипторами CEFR та принципами академічної доброчесності.

1.3. Нормативні вимоги та місце іноземної мови у структурі освітніх програм підготовки магістрів з економіки

Нормативне забезпечення іншомовної підготовки магістрів з економіки в українських закладах вищої освіти ґрунтується на комплексі документів державного, європейського та інституційного рівнів. Вони регламентують освітні стандарти, компетентнісний склад результатів навчання, кваліфікаційні вимоги до випускників і процедури оцінювання рівня сформованості іншомовної компетентності.

Базовим документом є Закон України «Про вищу освіту» (2014), який визначає формування у випускників здатності до спілкування державною та іноземними мовами як одну з ключових компетентностей сучасного фахівця (ст. 1, ст. 10). У законі наголошується, що володіння іноземною мовою є необхідною умовою реалізації академічної мобільності, участі у міжнародних програмах і забезпечення конкурентоспроможності українських фахівців на світовому ринку праці. Для магістрів з економіки це означає потребу у володінні іноземною мовою на рівні, який забезпечує

виконання професійних функцій - аналітичних, комунікативних, управлінських і дослідницьких.

Важливим орієнтиром у визначенні результатів підготовки виступає Національна рамка кваліфікацій України (2011; оновлена 2020). Згідно з її положеннями, випускник другого (магістерського) рівня вищої освіти має демонструвати здатність вільно комунікувати іноземною мовою у професійному середовищі, презентувати результати наукових досліджень і здійснювати міжкультурну взаємодію. Для галузі економіки це означає вміння опрацьовувати іноземні джерела фінансово-економічного характеру, брати участь у міжнародних проєктах, готувати наукові публікації англійською мовою та здійснювати усні аналітичні й проєктні презентації.

Значний вплив на формування стандартів іншомовної підготовки мають документи Європейського простору вищої освіти, зокрема *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ENQA, 2015) та *The European Higher Education Area in 2024: Bologna Process Implementation Report* (European Commission / EACEA / Eurydice, 2024). Вони визначають обов'язковість формування мовної, цифрової та міжкультурної компетентностей як складників загальних і фахових результатів навчання. Ці документи також підкреслюють потребу у створенні внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти, де іншомовна підготовка розглядається як невід'ємна частина професійного розвитку здобувача освіти.

На рівні галузевих стандартів галузі соціальних наук (зокрема «Економіка», «Менеджмент», «Фінанси, банківська справа та страхування», «Маркетинг») закріплено вимогу володіти іноземною мовою для здійснення професійної діяльності та наукових досліджень. Водночас попри приєднання України до Європейського простору вищої освіти, іншомовна компетентність у державних стандартах часто розглядається як загальна/допоміжна, а не ключова складова результатів професійної підготовки економіста, що ускладнює його конкурентоспроможність на міжнародному

ринку праці. Чинні стандарти освіти переважно не містять чітких індикаторів оцінювання рівня сформованості іншомовної компетентності. Як зазначають Чернявський (2018) та Тернавська (2019), відсутність деталізованих критеріїв ускладнює узгодження між змістом освітніх програм і реальними комунікативними потребами фахівців.

На підтвердження цього наводимо фрагменти з розроблених і упроваджених стандартів вищої освіти (рис.1.3, А-Г), причому відзначаємо, що стандарт спеціальності «Економіка» (рис.1.3, Д) подібний у частині формування іншомовної компетентності до стандартів вищої освіти інших спеціальностей.

Інтегральна компетентність	Здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у галузі дизайну або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.
Загальні компетентності	1. Здатність генерувати нові ідеї (креативність). 2. Вміння виявляти, ставити та розв'язувати проблеми. 3. Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності). 4. Здатність працювати в міжнародному контексті. 5. Здатність розробляти та керувати проектами. 6. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо. <i>Додатково для освітньо-наукових програм:</i> 7. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.
Спеціальні	1. Здатність здійснювати комунікативне проектування

Інтегральна компетентність	Здатність розв'язувати складні задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері релігієзнавства.
Загальні компетентності	- ЗК 1 Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. - ЗК 2 Здатність бути критичним і самокритичним. - ЗК 3 Здатність працювати в команді. - ЗК 4 Здатність працювати автономно. - ЗК 5 Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології. - ЗК 6 Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово. - ЗК 7 Здатність спілкуватися іноземною мовою. - ЗК 8 Здатність генерувати нові ідеї (креативність). - ЗК 9 Ціннування і повага різноманітності та

А) Спеціальність «Дизайн»

Інтегральна компетентність	Здатність розв'язувати задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері права.
Загальні компетентності	- ЗК1. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. - ЗК2. Здатність проводити дослідження на відповідному рівні. - ЗК3. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел. - ЗК4. Здатність до адаптації та дії в новій ситуації. - ЗК5. Здатність спілкуватися іноземною мовою у професійній сфері як усно, так і письмово. - ЗК6. Здатність генерувати нові ідеї (креативність). - ЗК7. Здатність приймати обґрунтовані рішення. - ЗК8. Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності). - ЗК9. Здатність працювати в міжнародному контексті. - ЗК10. Здатність розробляти проекти та управляти ними.

В) спеціальність «Право»

Б) спеціальність

«Релігієзнавство»

Інтегральна компетентність	Здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у сфері екології, охорони довкілля та збалансованого природокористування при здійсненні професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій, та характеризується комплексністю і невизначеністю умов та вимог.
Загальні компетентності	- K01. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями. - K02. Здатність приймати обґрунтовані рішення. - K03. Здатність генерувати нові ідеї (креативність). - K04. Здатність розробляти та управляти проектами. - K05. Здатність спілкуватися іноземною мовою. - K06. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел. - K07. Здатність мотивувати людей та рухатись до спільної мети.

Г) спеціальність «Екологія»

Інтегральна компетентність	Здатність визначати та розв'язувати складні економічні задачі та проблеми, приймати відповідні аналітичні та управлінські рішення у сфері економіки або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій за невизначених умов та вимог.
Загальні компетентності	ЗК1. Здатність генерувати нові ідеї (креативність). ЗК2. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. ЗК3. Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети. ЗК4. Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності). ЗК5. Здатність працювати в команді. ЗК6. Здатність розробляти та управляти проєктами. ЗК7. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів). ЗК8. Здатність проводити дослідження на відповідному рівні.
Спеціальні (фахові, предметні) компетентності	СК1. Здатність застосовувати науковий, аналітичний, методичний інструментарій для обґрунтування стратегії розвитку економічних суб'єктів та пов'язаних з цим управлінських рішень. СК2. Здатність до професійної комунікації в сфері економіки іноземною мовою.

Д) спеціальність «Економіка»

Рис. 1.3. Витяг зі стандартів вищої освіти окремих спеціальностей щодо формування іншомовної компетентності

Особливого значення у сучасних стандартах вищої освіти рівня «Магістр» набуває вимога щодо формування початкових навичок дослідницької діяльності. Згідно із Законом України «Про вищу освіту» (2014), магістр повинен бути здатним проводити дослідження, здійснювати аналітичну діяльність, інтерпретувати результати та презентувати їх у письмовій та усній формах. У Національній рамці кваліфікацій (2011; оновлено 2020) наголошено, що здобувачі другого рівня освіти мають розв'язувати складні завдання у професійній та дослідницькій діяльності, що потребує інтеграції знань, критичного мислення та інноваційного підходу до вирішення проблем спеціальності.

Для магістрів з економіки це означає, що іншомовна підготовка повинна виходити за межі засвоєння фахової термінології й охоплювати розвиток академічної комунікації, уміння здійснювати іншомовне наукове спілкування, підготовку аналітичних звітів і презентацій. Як підкреслює

Hyland (2018), володіння англійською мовою для академічних цілей (EAP) є необхідною умовою інтеграції здобувачів освіти у міжнародні дослідницькі спільноти, а Flowerdew (2015) наголошує, що академічне письмо та публікаційна активність англійською забезпечують участь молодих дослідників у глобальному науковому обміні.

В українських дослідженнях проблема іншомовної академічної комунікації у магістратурі залишається актуальною. Чернявський (2018) довів, що випускники економічних спеціальностей часто відчують труднощі у використанні іноземної мови для аналітичного письма й участі в міжнародних проєктах, а Тернавська (2019) підкреслила потребу у формуванні культури іншомовного професійного спілкування, орієнтованої на дослідницькі завдання. Схожі висновки роблять і сучасні закордонні автори: Stanojević Gocić, Vujnović i Ratković Stevović (2023) зазначають, що розвиток метакогнітивних стратегій під час опанування академічної лексики підвищує якість наукової комунікації здобувачів освіти та рівень їхньої саморегуляції у процесі навчання.

Отже, нормативні документи й результати наукових досліджень підтверджують, що іншомовна підготовка магістрів економічного профілю є не лише одним із нормативних результатів підготовки, але й при цьому має інтегрувати професійні та дослідницькі вміння. Вона повинна забезпечувати готовність здобувачів освіти до участі у наукових дискусіях, підготовки публікацій і презентацій результатів власних досліджень, що підвищує якість академічної мобільності й конкурентоспроможність майбутніх економістів у міжнародному науковому середовищі.

Оцінювання рівня іншомовної підготовки магістрів економічного профілю в Україні залишається складним і недостатньо унормованим питанням. Попри наявність загальних орієнтирів у державних і галузевих документах, зокрема, у Стандартах вищої освіти рівня «Магістр», досі відсутні чітко визначені критерії та показники, що дозволяють об'єктивно вимірювати рівень сформованості іншомовної компетентності.

У методичних роз'ясненнях Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО, 2020) зазначено, що заклади вищої освіти мають право самостійно обирати форми та індикатори оцінювання, проте зобов'язані забезпечити їхню прозорість і відповідність задекларованим результатам навчання. Така автономія, попри позитивний потенціал, на практиці призводить до значної варіативності: одні університети для перевірки рівня сформованості знань та вмінь з іноземної мови застосовують стандартизовані тести (наприклад, TOEIC або внутрішні аналоги), інші обмежуються традиційними іспитами з граматики та читання. Як наслідок, рівень іншомовної підготовки випускників суттєво різниться навіть у межах однієї галузі підготовки, що знижує порівнянність результатів та ускладнює зовнішню оцінку якості освіти.

Аналіз матеріалів освітніх програм економічного профілю засвідчує, що іншомовна підготовка у більшості випадків формально фіксується в описі результатів навчання як «володіння іноземною мовою для здійснення професійної діяльності», проте механізми вимірювання цих результатів у робочих програмах дисциплін залишаються фрагментарними. Найчастіше відсутні засоби об'єктивного оцінювання продуктивних видів мовленнєвої діяльності: усного професійного мовлення, академічного письма, аналітичного коментування іншомовних джерел, комунікації у міждисциплінарному середовищі (Дмітренко & Будас, 2018). Це спричиняє ризик формального підходу до оцінювання, що знижує валідність результатів і конкурентоспроможність випускників економічних спеціальностей на міжнародному ринку праці (Чернявський, 2018; Тернавська, 2019).

На відміну від української практики, європейські університети широко застосовують дескриптори CEFR, які забезпечують можливість об'єктивного визначення рівня володіння мовою за чотирма видами діяльності: слухання, говоріння, читання, письмо (Council of Europe, 2020). Для магістрів нефілологічного профілю, зокрема економістів, цільовим

рівнем володіння іноземною мовою у більшості європейських університетів визначається B2+ або C1, що забезпечує здатність до ефективної академічної і професійної комунікації. В Україні дескриптори CEFR часто зазначаються в освітніх програмах, проте реалізуються вибірково і не завжди відображаються у практиці контролю.

Певну нормативну основу для підвищення якості іншомовної підготовки задають документи Європейського простору вищої освіти. Так, у стандартах та рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ENQA, 2015) підкреслюється необхідність відповідності освітніх програм очікуваним результатам навчання, міжнародній мобільності та академічній співпраці, що безпосередньо стосується іншомовної підготовки. Документ Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2020) визначає уніфіковані рівні та дескриптори компетентності, а Digital Competence Framework for Educators (Caena & Redecker, 2019) наголошує на важливості цифрової компетентності викладачів, які мають інтегрувати інформаційно-комунікаційні технології в освітній процес. До того ж, сучасні дослідження підтверджують, що цифрова компетентність педагогів є важливим чинником ефективності іншомовної підготовки. За висновками Tzafilkou, Perifanou і Economides (2023), здатність викладачів використовувати цифрові ресурси, системи аналітики навчання, інтерактивні платформи та сервіси штучного інтелекту позитивно впливає на рівень залученості здобувачів освіти та підвищує якість оцінювання іншомовних результатів.

Освітній компонент «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» в освітній програмі магістрів з економіки виконує роль засобу інтеграції у міжнародний освітній простір, формує здатність до іншомовної наукової аргументації, економічного прогнозування й участі у транснаціональних проєктах. Водночас у більшості закладів вищої освіти на іноземну мову

виділяється 3–5 кредитів ECTS (90–150 годин), що становить близько 3–5.5% від загального обсягу магістерської програми.

В освітніх програмах (ОП або освітньо-професійні програми – ОПП) за різними спеціальностями іншомовна підготовка як освітній компонент або курс іноземної мови віднесена до блоку обов’язкових дисциплін. Для філологічних спеціальностей вона є профільною дисципліною та має значний обсяг освітніх кредитів. Натомість в ОП, де іноземна мова не є фаховою дисципліною, ця дисципліна зазвичай вивчається в межах 3–8 кредитів, що становить приблизно 3-9% від загального обсягу навчального навантаження (90 кредитів) майбутнього магістра (табл.1.3). Це суттєво обмежує можливості для повноцінної іншомовної підготовки.

Таблиця 1.3

Обсяги іншомовної підготовки в окремих освітніх програмах

ЗВО	Назва ОК	Обсяг	Лінк на ОП або навчальний план
1.	Іноземна мова (за професійним спрямуванням)	4	https://kpnu.edu.ua/opp/osvitni-prohramy-mahistr/
2.	Іноземна мова для академічних цілей	3	https://nnipp.gnpu.edu.ua/akredytatsiya-osvitnikh-prohram/op-mahistatury.html
3.	Іноземна мова для професійної діяльності (англійська/німецька/французька)	6	https://mk.nmu.org.ua/ua/opp/osvitnyo_proffesiyni_programma_magistr_061.php
4.	Іноземна мова і професійній діяльності	3	https://rshu.edu.ua/navchannia/osvitni-prohramy/mahistr/3894-op-mahistr-2025-rik-vprovadzhennia
5.	Професійна комунікація	4	https://ped.chnu.edu.ua/osvitni-prohramy/

	іноземною мовою		
6.	Іноземна мова (за професійним спрямуванням)	5	https://ped.chnu.edu.ua/osvitni-prohramy/
7.	Англійська мова професійного спрямування	5	https://op.sumdu.edu.ua/#/
8.	Іноземна мова	8	https://udpu.edu.ua/navchannia/osvitni-prohramy
9.			

ЗВО*: 1. Кам'янець-Подільський національний університет імені І.Огієнка. 2. Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка. 3. Національний технічний університет «Дніпровська політехніка». 4. Рівненський державний гуманітарний університет. 5. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. 6. Сумський державний педагогічний університет. 7. Сумський державний університет. 8. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Дані таблиці підтверджуються аналізом навчальних планів різних спеціальностей в інших ЗВО:

– Національний університет «Львівська політехніка» (спеціальність 122 «Комп'ютерні науки»): на освітньо-професійній програмі «Інформаційні технології проєктування» у структурі магістратури передбачено 3 кредитів на вивчення «Англійської мови професійного спрямування» (<https://lpnu.ua/sites/default/files/2021/program/17194/122-mag-itr-2024.PDF>). Курс має комбіновану форму реалізації (лекції, практичні заняття, самостійна робота), однак його обсяг не повною мірою дозволяє забезпечити комплексний розвиток усіх компонентів іншомовної компетентності (читання, письмо, аудіювання, говоріння).

– Київський національний економічний університет імені В. Гетьмана (спеціальність «Облік і оподаткування») у магістерській програмі передбачено лише 4 кредити на вивчення англійської на тренінгу «Фахова іноземна мова» (https://drive.google.com/file/d/1BMgP0ANq9U0KBsJk21ruN_Qv-22l1bzu/view). Основний акцент робиться на читанні

економічних текстів і перекладі, тоді як академічне письмо та усна комунікація представлені мінімально.

– Дніпровський державний медичний університет (спеціальність 222 «Медицина»): магістерська програма передбачає 7 кредитів з іноземної мови при вивченні «Англійська мова професійного спрямування (для вітчизняних студентів)» (https://drive.google.com/file/d/1Ht_u_tOpIw9GPAGfIQbDo1JIOzO_IsRW/view). Курс орієнтований переважно на роботу з науковими статтями та термінологією, однак бракує компонентів, пов'язаних із комунікацією у професійній царині чи участю у міжнародних дослідницьких проєктах.

– Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка (спеціальність «Економіка»): у магістерській програмі передбачено 3 кредити на «Іноземну мову (за професійним спрямуванням)» (Освітньо-професійна програма «Економіка», 2025).

У всіх наведених прикладах очевидною є обмежена кількість часу для забезпечення повноцінного розвитку іншомовної компетентності майбутніх фахівців. Аналіз робочих програм, які ми знайшли у відкритому доступі (Робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна мова в професійній діяльності дослідника публічного управління та адміністрування», 2022; Робоча програма нормативної навчальної дисципліни «Іноземна мова», 2024; Робоча програма «Ділова іноземна мова», 2023; Робоча програма навчальної дисципліни англійська мова (за професійним спрямуванням), 2023; Робоча програма навчальної дисципліни «Практичний курс ділового спілкування іноземною мовою», 2024; та ін.), показав, що зазвичай акцент робиться на рецептивних видах діяльності (читання, переклад), тоді як продуктивні навички (усне професійне мовлення та академічне письмо) залишаються без належної уваги.

Таким чином, кількісний аналіз розподілу кредитів у межах магістерської підготовки засвідчує структурний дефіцит обсягу іншомовної підготовки магістрів з економіки, що потенційно обмежує розвиток їх

іншомовної компетентності. Цей дефіцит пропонується серед іншого компенсувати через використання цифрових технологій, які б підтримували гнучке поєднання аудиторних і позааудиторних форм навчання, які набули популярності в європейських освітніх інституціях, (Azamatova et al., 2023; Hashmi et al., 2025), а також за рахунок двомовних курсів.

У країнах ЄС іншомовна підготовка у магістерських програмах нефілологічного, зокрема економічного, профілю реалізується переважно через інтегровані моделі CLIL та EMI. У межах цих підходів іноземна мова виступає інструментом опанування фахового змісту, а іншомовна практика збільшується завдяки викладанню частини профільних дисциплін англійською мовою та включенню завдань академічної комунікації (опрацювання наукових статей, підготовка письмових робіт, усні презентації) (Doiz, Lasagabaster, & Sierra, 2013; Hyland, 2018).

Поширеність англомовних курсів на магістерському рівні у європейських університетах засвідчують міжкраїнові огляди, де фіксується значна частка програм, що повністю або частково викладаються англійською мовою, із прямим впливом на академічну мобільність і конкурентоспроможність випускників (Wächter & Maiworm, 2014).

Порівняно з європейською практикою, українські освітні програми здебільшого мають формальний підхід до іншомовної підготовки магістрів: дисципліна є обов'язковою у навчальному плані, але її обсяг замалий, а зміст часто обмежується базовим рівнем і рецептивними видами діяльності. Це створює розрив між вимогами стандартів вищої освіти і реальними результатами підготовки фахівців, що неодноразово відзначалося у висновках акредитаційних експертиз та методичних рекомендаціях щодо забезпечення якості (НАЗЯВО, 2020). До типових наслідків належать фрагментарність оцінювання продуктивних умінь (усне професійне мовлення, академічне письмо, участь у міждисциплінарній комунікації) та варіативність підходів до вимірювання досягнень здобувачів освіти.

Підсумовуючи зазначене, виокремлюємо кілька закономірностей:

1. Законодавство України і стандарти вищої освіти зі спеціальності «Економіка» проголошують необхідність формування іншомовної компетентності, однак в ОП передбачено, як правило, лише один освітній компонент, орієнтований на її розвиток.

2. У більшості освітніх програм недостатнім є час, відведений на формування стійких професійно орієнтованих іншомовних знань і вмінь, які необхідні для виконання професійних (аналітичних, дослідницьких і комунікативних та інші) завдань майбутніх магістрів з економіки. Виділений обсяг кредитів є замалим для досягнення бажаного рівня B2–C1 іншомовної компетентності

3. Система оцінювання іншомовної підготовки в межах кожної ОП не уніфікована, що зумовлює розбіжності у результатах іншомовної підготовки за однією спеціальністю між різними закладами вищої освіти.

4. Відсутні практики запровадження єдиних критеріїв і показників оцінювання, що узгоджені з європейськими рамками CEFR та ESG, які б фіксували мінімальну планку володіння мови. Таке узгодження дозволило б підвищити об'єктивність оцінювання, забезпечити прозорість процедур і наблизити українські магістерські програми економічного профілю до європейських стандартів якості освіти.

Порівняльний аналіз наукових праць свідчить, що українська система ще перебуває на етапі адаптації до європейських вимог. У більшості магістерських програм іншомовна компетентність декларується як важливий результат навчання, однак її зміст і критерії оцінювання залишаються узагальненими, а обсяг освітнього навантаження (у середньому 4–6 кредитів) не забезпечує досягнення рівня, достатнього для професійної академічної діяльності. Водночас у європейських університетах іноземна мова інтегрована у професійні дисципліни через моделі CLIL і EMI, а оцінювання здійснюється за шкалою CEFR і супроводжується чіткими дескрипторами результатів.

Отже процесі аналізу виокремлено інші суперечності:

- *суперечність між вимогами освітньо-нормативної бази України, яка фіксує необхідність формування іншомовної компетентності на рівні, достатньому для міжнародної академічної мобільності (B2–C1 за CEFR), та особливостями (традиціями) побудови українських освітніх програм, у яких обсяг часу, відведений на розвиток іншомовної компетентності, залишається замалим, а результати навчання часто не мають уніфікованих критеріїв оцінювання. Це створює розрив між очікуваними та фактичними рівнями іншомовної підготовки магістрів з економіки;*

- *суперечність між потенціалом освітніх програм підготовки магістрів з економіки, де зафіксовано обов’язковість фахової іншомовної підготовки майбутнього магістра з економіки, та відсутністю обґрунтованої стратегії розвитку іншомовної компетентності магістрів з економіки, яка б поєднувала цифрові інновації та ефективні освітні практики такого розвитку.*

Щоб усунути виявлений дисбаланс і наблизити підготовку магістрів з економіки до європейських орієнтирів CEFR та QF-EHEA, доцільним бачиться використати цифрове освітнє середовище як інструмент інтенсифікації розвитку іншомовної компетентності здобувачів освіти в межах наявних освітніх програм.

Висновки до розділу 1

У першому розділі проаналізовано стан розробленості проблеми дослідження, уточнено чинні нормативно-правові засади іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки та схарактеризовано цифрове освітнє середовище ЗВО як основу для розвитку їх іншомовної компетентності.

Для викладу основних ідей і положень дослідження було уточнено основні поняття, що є засадничими і які створили основу для теоретичного аналізу й емпіричних узагальнень виявленої проблеми.

У межах теоретичного аналізу обґрунтовано, що іншомовна підготовка у вищій школі України має розглядатися як невід’ємна складова професійної підготовки фахівця, спрямована на формування іншомовної комунікативної компетентності для результативного спілкування в академічному та професійному середовищі. Обґрунтовано, що іншомовна підготовка фахівця визначається як система навчально-практичних дій, у межах яких іноземна мова опановується як інструмент професійної, академічної та міжкультурної комунікації для забезпечення мобільності й конкурентоспроможності випускника освітньої програми. Такий підхід дозволив відійти від вузькодисциплінарного трактування іншомовної підготовки та інтерпретувати її як системно організовану діяльність, детерміновану цілями освітньої програми та реальними комунікативними практиками майбутнього економіста.

Уточнено категорійний статус поняття «майбутні магістри з економіки» як здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «економіка», професійна діяльність яких інтегрує аналітичні, управлінські, прогностичні та дослідницькі функції, а також готовність до комунікації в міжнародному контексті.

На основі узагальнення положень національних і міжнародних класифікацій і актів конкретизовано професійний профіль економіста як фахівця, що працює зі складними масивами інформації та здійснює дослідницьку, аналітичну діяльність переважно на основі автентичних іншомовних джерел. За таких умов іншомовна підготовка майбутніх економістів набуває професійно-інструментального статусу, забезпечуючи готовність до професійної самореалізації.

За результатами аналізу нормативної бази доведено, що іншомовна підготовка майбутніх магістрів з економіки ґрунтується на державних

документах (закони України у сфері освіти і вищої освіти, Національна рамка кваліфікацій, Стандарт вищої освіти) та міжнародних дескрипторах (передусім CEFR - Common European Framework of Reference for Languages або Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти).

Нормативно встановлено що кваліфікаційні дескриптори другого рівня вищої освіти передбачають іншомовну комунікацію у професійній та дослідницькій діяльності, включно з презентацією результатів і міжкультурною взаємодією, не просто володіння термінологією, а здатність до реалізації складних комунікативних стратегій: фахового аналізу джерел, підготовки аналітичної звітності, презентації результатів досліджень з фаху у міжнародному науково-практичному просторі.

Водночас на основі аналізу освітніх програм підготовки магістрів з економіки виявлено кілька «напружень» між задекларованими вимогами нормативної бази та реальною практикою реалізації освітніх програм: формальний підхід до фіксації результатів іншомовної підготовки без дієвих механізмів їх верифікації; домінування традиційних рецептивних видів мовленнєвої діяльності (читання, переклад) над продуктивними (академічне письмо, аналітичне коментування іншомовних джерел, комунікація у міждисциплінарних командах). Це створює ризик зниження валідності оцінювання та, як наслідок, обмежує академічну й професійну мобільність випускників.

Порівняльний аналіз вітчизняного та закордонного досвіду дозволив узагальнити провідні тенденції та обмеження наявних моделей їх реалізації. Констатувати переваги інтегрованих підходів (CLIL, EMI, різновиди ESP/EAP), поширених у країнах ЄС.

Доведено, що іноземна мова функціонує як засіб опанування фахового контенту (CLIL, EMI, різновиди ESP/EAP), а мовленнєва практика розширюється через включення у зміст підготовки завдань академічної комунікації та роботу з автентичними матеріалами. З'ясовано, що у вітчизняній освітній практиці переважають традиційні курси з елементами

професійної орієнтації. Попри забезпечення базового рівня іншомовної підготовки, їх потенціал щодо розвитку академічного письма у здобувачів освіти є обмеженим.

Систематизовано підходи до характеристики цифрового освітнього середовища ЗВО. Теоретично обґрунтовано його як цілісну екосистему інфраструктурної й організаційно-методичної основи сучасної іншомовної підготовки. Узагальнено, що у науковій літературі цифрове освітнє середовище трактують як інтегрований комплекс цифрових технологій, інструментів, сервісів і організаційно-методичних практик, інтегрованих у структуру освітнього процесу, що забезпечує відкритість, мобільність і персоналізацію в навчанні. Такий підхід до визначення цифрового освітнього середовища ЗВО дозволяє його розглядати не як сукупність окремих «додатків», а як цілісну інфраструктуру, що підтримує безперервність іншомовної практики, гнучке поєднання аудиторної й позааудиторної роботи верифікацію результатів навчання через накопичення доказів досягнень.

У межах аналізу досліджень про цифрові рішення для іншомовної освіти виокремлено ключові положення, що визначають специфіку підготовки магістрів з економіки: (1) цифрове освітнє середовище посилює автономність здобувача освіти завдяки доступу до ресурсів, інструментів для співпраці та можливості працювати з автентичним контентом у темпі, який відповідає індивідуальній освітній траєкторії; (2) цифрові інструменти спрощують інтеграцію професійно орієнтованих завдань (робота з даними, кейсами, аналітичними жанрами) у процес іншомовної практики, що максимально наближує навчання до реалій майбутньої професійної діяльності; (3) цифрове середовище створює передумови для більш прозорого оцінювання, оскільки підтримує накопичення цифрового портфоліо продуктів діяльності здобувача освіти, фіксацію прогресу, а також використання застосування стандартизованих і змішаних форматів контролю.

Проведений аналіз дав підстави конкретизувати, що для іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки цифрове освітнє середовище має забезпечувати не лише доступ до матеріалів, а й організаційні механізми іншомовної підготовки: спільне планування діяльності, системний зворотний зв'язок, співпрацю у малих групах, включення елементів академічної комунікації (читання наукових текстів, підготовка звітів, презентацій), а також можливості для використання відкритих освітніх ресурсів і міжнародних платформ.

Обґрунтовано принцип цифрової відкритості, що передбачає активне залучення здобувачів освіти до світових електронних бібліотек, баз даних, онлайн-курсів, міжнародних платформ академічної взаємодії та інструментів колаборації.

Таким чином, у першому розділі вирішено перше і друге завдання дослідження.

Основні результати розділу згідно зі списком наукових праць за темою дисертації (також Додаток Г) подані у публікаціях [1-3; 14; 32; 33].

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ НА ДРУГОМУ (МАГІСТЕРСЬКОМУ) РІВНІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОГО ПІДХОДУ

2.1. Сутність і структура іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки

У ХХ столітті домінував лінгвоцентричний підхід, де успіх у вивченні мови ототожнювали з нагромадженням граматичних правил і словника. Концептуальний зсув започаткували праці Д. Гаймса, який запропонував розуміти компетентність як здатність доречно користуватися мовою відповідно до соціальних норм і ситуацій, а не лише як знання граматики (Hymes, 1972). Цей крок відкрив шлях комунікативній парадигмі в навчанні мов.

Системний виклад комунікативної парадигми подано у відомій моделі М. Канейла та М. Свайна, де виділено взаємопов'язані складові мовної компетентності: лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну та стратегічну. Модель показала, як знання мовної системи інтегрується з умінням діяти у реальних ситуаціях спілкування й компенсувати прогалини за допомогою стратегій (Canale & Swain, 1980). Далі С. Савіньон підкреслила динамічний характер комунікативної компетентності, яка не зводиться до сталої суми підкомпонентів, а змінюється залежно від мети, адресата й жанру (Savignon, 2017).

Європейський етап стандартизації підходів пов'язаний із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. Оновлений том CEFR увиразнив багатовимірність іншомовної компетентності й закріпив у межах єдиної описової системи не лише лінгвістичні та соціолінгвістичні, а й прагматичні її аспекти, зокрема жанрові норми, мовленнєві акти, сценарії

взаємодії та показники доречності висловлювань (Council of Europe, 2020). Для підготовки економістів саме прагматичний і дискурсивний рівні особливо вагомі: без дотримання жанрових конвенцій (наприклад, executive summary, investor pitch чи policy brief) володіння термінологією не забезпечує потрібної ефективності комунікації.

Паралельно формувався інтеркультурний вимір іншомовної компетентності. Моделі інтеркультурної компетентності довели, що ефективна взаємодія між носіями різних культурних кодів потребує не лише лінгвістичних знань, а й установок, емпатії та рефлексії, а також здатності критично осмислювати власні практики спілкування (Deardorff, 2020). Для магістрів з економіки це означає вміння адаптувати аргументацію до очікувань конкретної ділової аудиторії, зважати на культурні норми ввічливості у перемовинах, діловій переписці та публічних виступах.

На стику комунікативної та інтеркультурної логіки з'явився стійкий інтерес до дискурсу як способу організації знань у спільнотах практики. Дослідження академічного й професійного письма показали, що грамотність іншою мовою - це не лише «інвентар мовних засобів», а насамперед здатність дотримуватися жанрово-риторичних норм конкретної спільноти, яка оцінює текст (Flowerdew, 2015; Hyland, 2006, 2009, 2018). Для економістів важливими є жанри аналітичних записок, ринкових оглядів, управлінських звітів, презентацій інвестиційних проєктів, де когезія, точність референцій і логіко-семантичні зв'язки суттєво впливають на переконливість.

Окрема лінія розвитку – це оцінювання й легітимація мовних рішень. У дослідженнях мовного тестування й обґрунтування застосування оцінювальних процедур наголошено, що валідні інструменти мають спиратися на типові для «реального світу» комунікативні завдання, у яких компетентність проявляється в інтегрований, а не фрагментарній формі (Bachman & Palmer, 2010). Для підготовки магістрів з економіки це прямо

пов'язано з автентичними жанрами: усні презентації, дебрифінги для керівництва, аналітичні брифінги під час нарад.

Починаючи з 2000-х років, до розуміння іншомовної компетентності послідовно додається цифровий вимір. Аналітичні огляди описують перехід до мобільних і мережевих середовищ, появу мультимодальних текстів і нових практик співпраці та письма (Levy, 2009; Godwin-Jones, 2017). У вищій освіті показано, що змішане та онлайн-навчання здатні підсилювати мотивацію і продуктивні види діяльності за належного навчального дизайну, а також розширювати репертуар комунікативних жанрів, з якими працює здобувач освіти.

Українська наукова практика поступово професіоналізує поняття іншомовної компетентності для нефілологічних спеціальностей. У працях висвітлено прикладний характер іншомовної компетентності: точність термінології, володіння стилями ділового й академічного дискурсу, здатність виконувати фахові комунікативні завдання у реаліях освітнього процесу та майбутньої професійної діяльності (Павленко, 2022; Вороніна, 2017; Чередніченко & Чередніченко, 2018). Новіші публікації акцентують на поєднанні цифрових інструментів, автономії та рефлексивних практик здобувачів освіти як умов зростання якості мовної продукції (Боднар, Баб'як, & Плавущка, 2021; Дем'янчук, Павленко, & Сизенко, 2023).

Економічна галузь додала чітку рамку потреб. Європейські дані про професійні мовні запити економістів фіксують підвищений попит на усну продукцію (перемовини, публічні виступи, презентації) і жанрову грамотність поряд із високим рівнем академічного читання (Taillefer, 2005). Дослідження EMI/CLIL у бізнес- та економічних програмах свідчать, що інтеграція фахового змісту та англійської мови не знижує академічних результатів, але висуває вищі вимоги до усного мовлення, жанрової організації письма і здатності працювати з автентичними матеріалами (Doiz, Lasagabaster, & Sierra, 2013; Hernandez-Nanclares & Jimenez-Munoz, 2017). Потреби магістрів з економіки охоплюють роботу з фінансовими та

макроекономічними звітами, пресрелізами центробанків, галузевими оглядами й корпоративними комунікаціями, де точність номіналізацій, модальних маркерів та референційних ланцюжків безпосередньо впливає на рішення стейкхолдерів (Hyland, 2009; Flowerdew, 2015).

Мотиваційний і автономний виміри іншомовної компетентності також набули ваги. Показано, що рефлексивні практики та орієнтація на автономію змінюють фокус із «правильності» на стратегії вдосконалення власної продукції, що сприяє довготривалому зростанню компетентності в умовах змішаного чи мережевого навчання (Little, 2022). Для здобувачів економічних спеціальностей це корелює з переходом до аналітико-комунікативних завдань і використанням цифрових баз даних, візуалізацій та колаборативних редакторів під час підготовки консультаційних записок, оглядів ринку і презентацій для інвесторів (Hyland, 2018; Levy, 2009).

Отже, еволюція поняття «іншомовна компетентність» проходить кілька етапів: від лінгвоцентричної моделі до комунікативної інтеграції знань та умінь (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980; Savignon, 2017), далі до інтеркультурної, прагматичної та дискурсивної чутливості, яка закріплена у CEFR (Council of Europe, 2020), і до цифрового виміру, що підсилює автономію та продуктивні види діяльності (Levy, 2009; Godwin-Jones, 2017; Little, 2022). В українських розвідках цей шлях набуває виразно професійно орієнтованої форми, де іншомовна компетентність майбутнього економіста трактується як здатність діяти у реальних жанрах економічної комунікації, спираючись на точність термінології, інтеркультурну грамотність, прагматичну доречність, дискурсивну когезію та рефлексивні стратегії самовдосконалення (Павленко, 2022; Чередніченко & Чередніченко, 2018; Боднар та ін., 2021; Дем'янюк та ін., 2023). Ця логіка й надалі слугуватиме підґрунтям для порівняльного аналізу зарубіжних та українських підходів і для детальної характеристики структури компетентності у шести взаємопов'язаних компонентах, релевантних для магістерських програм з економіки (рис).

*Порівняльний аналіз дефініцій іншомовної компетентності.
Концептуальні акценти у зарубіжних підходах*

У зарубіжній практиці визначення дефініції іншомовної компетентності будуються довкола здатності адекватно діяти у реальних комунікативних ситуаціях, де «компетентність» розуміється як інтегрована властивість мовця, якв поєднує знання та вміння з доречністю мовленнєвої поведінки (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980). Оновлені рамкові описи у CEFR фіксують багатовимірність цього поняття через поєднання лінгвістичних, соціолінгвістичних і прагматичних дескрипторів та орієнтацію на типові жанри і сценарії взаємодії (Council of Europe, 2020). Ключовим стає не перерахування елементів, а їх узгоджене функціонування у виконанні комунікативних завдань, що добре відбито в сучасних трактуваннях комунікативної компетентності як динамічної системи знань та вмінь (Savignon, 2017).

У працях з академічного та професійного мовлення іншомовна компетентність часто описується через приналежність до певної спільноти та дотримання жанрових конвенцій цієї спільноти, зокрема у письмі та усній презентації результатів (Hyland, 2006, 2009, 2018; Flowerdew, 2015). Вимір валідного оцінювання підкреслює, що компетентність має проявлятися через автентичні завдання, пов'язані з «реальним світом», а не через ізольовані тести окремих навичок (Bachman & Palmer, 2010). Усі ці підходи тяжіють до операціоналізації через дескриптори діяльності, жанри, ролі та очікування адресата.

Окремий пласт становить інтеркультурна парадигма тлумачення поняття «іншомовна компетентність»: ефективність комунікації визначається не тільки володінням мовною системою, а й здатністю до міжкультурної взаємодії, рефлексії та корекції власних стратегій (Deardorff, 2020). В останні десятиліття ці виміри доповнено цифровою і мультимодальною складовими, що розширюють репертуар жанрів, інструментів співпраці та способів репрезентації значень (Levy, 2009;

Godwin-Jones, 2017). Для економічної галузі це природно змикається з EAP/ESP-підходами, де належність до дисциплінарного дискурсу й уміння працювати з аналітичними документами є провідними (Hyland, 2009; Basturkmen, 2010).

Отже, дефініції закордонних науковців зосереджуються на: а) інтегрований здатності діяти в ситуаціях, жанрах і ролях; б) інтеркультурній та рефлексивній готовності змінювати стратегії; в) прагматично-дискурсивній доречності; г) експліцитних дескрипторах у стандартах і валідних оцінювальних підходах (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980; Council of Europe, 2020; Bachman & Palmer, 2010; Deardorff, 2020; Hyland, 2006, 2009, 2018).

Концептуальні акценти в українських підходах

Українські дефініції загалом приймають комунікативну парадигму, але наполегливо підкреслюють професійно орієнтований характер іншомовної компетентності для нефілологічних спеціальностей. Провідними стають точність термінології, відповідність фаховим жанрам і вміння виконувати реальні завдання майбутньої професійної діяльності в умовах освітнього процесу (Вороніна, 2020; Чередніченко & Чередніченко, 2018; Павленко, 2021a). У працях виразно проступають вимоги до автономії здобувача освіти, рефлексивних практик і використання цифрових інструментів, що слугують середовищем підтримки для вироблення сталих мовленнєвих стратегій (Боднар, Баб'як, & Плавущька, 2021; Дем'янюк, Павленко, & Сизенко, 2023).

Для економічної спеціалізації у вітчизняних трактуваннях акцент зміщується на практико-орієнтовані результати: готовність працювати з аналітичними документами, бізнес-комунікацією, презентаційними форматами, де вагу мають точність номіналізацій, модальність і логіко-семантичні зв'язки (що узгоджується із закордонними моделями EAP/ESP і зчитується у локальних описах потреб освітніх програм (Волкова, & Волков, 2024; Гриняєва, 2021; Ковтун, 2019; Чорна, 2017)). Таким чином, українські

дефініції схильні конкретизувати «що саме повинен уміти робити» майбутній фахівець і «в яких жанрах це має проявлятися», що корелює з інституційними вимогами до результатів професійної підготовки фахівця.

Отже, тлумачення українських науковців концентруються на: а) прикладній, професійно орієнтованій спрямованості; б) жанрово-стилістичній грамотності у діловій та академічній сферах; в) рефлексивності та автономії як умовах сталого зростання; г) інтеграції цифрових інструментів для підтримки мовленнєвої діяльності (Вороніна, 2020; Чередніченко & Чередніченко, 2018; Павленко, 2021b; Боднар та ін., 2021; Дем'янюк та ін., 2023).

Обидва підходи (закордоном та український) уникають редукції поняття до «знання мовної системи» і наполягають на її діяльнісному вимірі. У спільному знаменнику - інтеграція лінгвістичних, соціолінгвістичних, прагматичних і дискурсивних складових, чутливість до адресата та жанру, а також роль рефлексії (Council of Europe, 2020; Hyland, 2006; Flowerdew, 2015; Little, 2022; Павленко, 2018).

Водночас констатуємо, що:

1. Зарубіжні дефініції частіше задають «рамку» через стандартизовані дескриптори діяльності, сценарії, рівневі показники та вимоги до валідного оцінювання (Council of Europe, 2020; Bachman & Palmer, 2010). Українські дефініції більш прагматичні у прикладному сенсі і деталізують очікувані результати саме у професійних жанрах і ролях майбутнього фахівця (Вороніна, 2020; Чередніченко & Чередніченко, 2018).

2. Інтеркультурний компонент у зарубіжних джерелах прямо вплетено в структуру компетентності, включно з вимогами до установок і рефлексивності (Deardorff, 2020), тоді як у вітчизняних дефініціях він частіше розкривається через прикладні аспекти міжкультурної взаємодії у професійному спілкуванні.

3. Цифровий вимір у зарубіжних дефініціях пов'язаний із мультимодальністю, мобільністю та мережевою співпрацею (Levy, 2009;

Godwin-Jones, 2017), у вітчизняних же – з інструментальною підтримкою жанрових дій, відстеженням прогресу й організацією самостійної роботи здобувача освіти (Боднар та ін., 2021; Дем'янюк та ін., 2023).

Слід додатково відзначити, що у зарубіжних роботах, орієнтованих на економіку та бізнес, дефініції підсилюються вимогами EAP/ESP до жанрової грамотності, структурності аргументації, управління джерелами та усної презентації (Hyland, 2009; Basturkmen, 2010), що узгоджується з висновками про реальні потреби випускників економічних програм (Doiz, Lasagabaster, & Sierra, 2013; Hernandez-Nanclares & Jimenez-Munoz, 2017). Українські дефініції цієї категорії для магістрів з економіки роблять аналогічний висновок, але подають його як безпосередню «технічну специфікацію» очікуваних дій у межах освітньої програми та майбутньої професійної комунікації, з акцентом на точність термінів, модальність і логіко-семантичні зв'язки у писемній та усній продукції (Вороніна, 2020; Павленко, 2022).

Отже, зіставлення показує конвергенцію дефініцій навколо діяльнісного, інтеркультурного та дискурсивно-прагматичного підходів. Відмінності радше у «оптиці» та інструментарії опису. Закордонні визначення частіше спираються на стандарти й операціоналізують компетентність через дескриптори та валідні процедури оцінювання, тоді як українські підходи поглиблюють прикладну частину і уточнюють вимоги до жанрів і форматів комунікації, необхідних для майбутньої професійної діяльності здобувачів освіти. Для магістерських програм з економіки це дає підстави інтегрувати сильні сторони обох підходів: рівневі дескриптори CEFR і підходи до валідного оцінювання поєднати з жорсткою професійно-орієнтованою специфікацією результатів у жанрах аналітичної та бізнес-комунікації (Council of Europe, 2020; Bachman & Palmer, 2010; Hyland, 2009; Basturkmen, 2010; Вороніна, 2020; Павленко, 2021a; Боднар та ін., 2021).

У магістерській підготовці економістів іноземна мова виконує функцію професійного інструмента, через який здійснюється аналітична

робота з джерелами, міжкультурна взаємодія зі стейкхолдерами та презентація результатів у жанрах, характерних для економічної сфери. Тому формулюємо таке визначення:

іншомовна компетентність майбутніх магістрів з економіки розуміється як інтегративна здатність особистості фахівця ефективно здійснювати професійну, академічну та міжкультурну комунікацію іноземною мовою, що ґрунтується на єдності лінгвістичних, соціокультурних, дискурсивних, прагматичних, комунікативних і рефлексивних знань, умінь і здатностей та підкріплюється стійким прагненням до саморозвитку.

Таке трактування спирається на логіку комунікативної компетентності як інтегрованої здатності діяти в реальних ситуаціях і ролях (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980; Savignon, 2017), на рівневі дескриптори CEFR, де поряд із лінгвістичним виміром виділено прагматичний і дискурсивний рівні опису дій мовця (Council of Europe, 2020), на вимоги жанрової грамотності в академічному та професійному мовленні (Hyland, 2006, 2009, 2018; Flowerdew, 2015) і на інтеркультурну складову як умову успішної взаємодії у глобальних бізнес-середовищах (Deardorff, 2020). Для української вищої школи таке розуміння узгоджується з професійно орієнтованим вектором досліджень і практик, де увага фокусується на точності термінології, володінні жанрами ділового та академічного дискурсу, автономії і рефлексії здобувачів освіти (Павленко, 2022; Вороніна, 2020; Чередніченко & Чередніченко, 2018; Боднар, Баб'як, & Плавущка, 2021; Дем'янюк, Павленко, & Сизенко, 2023).

Для побудови структурної моделі іншомовної компетентності магістра з економіки доцільно формально зафіксувати її компоненти разом із галузевою деталізацією і вивести їх на індикатори досягнення, які піддаються валідному оцінюванню у притаманних економіці жанрах. Надалі опишемо архітектуру іншомовної компетентності майбутнього

магістра з економіки (рис.2.1) у шести компонентах, які діють у єдності та проявляються через типові для фахівця завдання.



Рис. 2.1. Архітектура іншомовної компетентності магістра з економіки

Лінгвістичний компонент

Лінгвістичний компонент іншомовної компетентності майбутнього магістра з економіки увиразнюється у володінні фонологічними, лексико-граматичними й словотвірними засобами, необхідними для точного вираження економічних змістів, зокрема для роботи з термінами, номіналізаціями, часовими та модальними маркерами, що забезпечують коректне подання причинно-наслідкових зв'язків та ступенів упевненості. У CEFR ці вміння пов'язано з дескрипторами діапазону та контролю мовних ресурсів і з вимогами до точності (Council of Europe, 2020). Для економіста важливі лексичні сім'ї (на кшталт *inflation/inflationary, to contract/contraction*,

to hedge/hedging), а також конструкції для кваліфікації висновків (is likely to, is consistent with, may indicate). Недостатній розвиток цього компонента швидко призводить до семантичних помилок у фінансових резюме або спотворень під час інтерпретації (наприклад, пресрелізів центробанку). Розвинений лінгвістичний компонент підсилює жанрову продукцію, описану Hyland (2009, 2018), та забезпечує валідність оцінювання завдань «реального світу» у професійних жанрах (Bachman & Palmer, 2010). Українські праці підкреслюють прикладну цінність термінологічної точності для різних спеціальностей (Павленко, 2022; Вороніна, 2020).

Типові проблеми стосуються калькування термінів із рідної мови, що породжує змістові помилки, нерівномірного контролю граматичних форм у високоінформативних сегментах, надлишкової номіналізації без синтаксичної опори та поляризації модальності між невиправданою категоричністю і надмірним хеджуванням (Hyland, 2006, 2009; Flowerdew, 2015). Ризик полягає у спотворенні висновків і втраті довіри з боку адресата, коли лінгвістична неточність зачіпає показники, що лежать в основі управлінських рішень; це особливо важливо для виконавчих резюме, коротких оглядів політики і фінансових звітів (Council of Europe, 2020; Flowerdew, 2015).

Прикладом може слугувати підготовка короткого викладу (executive summary) до аналітичної записки про вплив монетарного пом'якшення на ринок іпотеки, що потребує керованого використання модальності для відмежування даних від інтерпретацій та коректного маркування невизначеності. Типовими характеристиками сформованості компонента є відсутність термінологічних кальок і некоректних колокацій, стабільний контроль часових форм у звітах, коректне використання артиклів у кількісних узагальненнях (Council of Europe, 2020; Flowerdew, 2015).

Комунікативний компонент

Комунікативний компонент іншомовної компетентності майбутнього магістра з економіки означає здатність магістра з економіки планувати та

реалізовувати мовленнєву взаємодію відповідно до ролей, цілей і обмежень ситуації, утримуючи керування чергою реплік, вибудовуючи логіку переходів і добираючи стратегії переконання. Компонент поєднує локальні мікродії (ініціювання, підтвердження розуміння, перефразування, уточнення, узгодження кроків) з макроорганізацією взаємодії, де провідними є досягнення домовленостей і фіксація результатів (Canale & Swain, 1980; Savignon, 2017). Для магістра з економіки комунікативна майстерність проявляється насамперед у переговорах, публічних презентаціях, ділових зустрічах і динамічних Q&A-сесіях, коли потрібно швидко змінювати характер мовлення, підтримувати темп, реагувати на непередбачувані запитання та водночас зберігати риторику довіри.

У закордонних дослідженнях професійного мовлення переконливо показано, що якість взаємодії визначається не стільки «правильністю» мовних форм, скільки управлінням комунікативною подією: чітким окресленням мети, прозорою рамкою очікувань, доречним розподілом часу, ретельною роботою з сигналами залучення аудиторії, а також стратегічним переформулюванням і підсумовуванням для зменшення ризику непорозумінь (Hyland, 2018; Flowerdew, 2015). У термінах CEFR це корелює з дескрипторами взаємодії та стратегічного спілкування: здатність «просувати» завдання, підтримувати діалог, переформулювати для різних адресатів і завершувати домовленостями, що піддаються перевірці (Council of Europe, 2020).

У переговорах із потенційним інвестором здобувач освіти керує фазами комунікації: стисло артикулює ціннісні пропозиції (value proposition), доречно вводять одиниці виміру й ключові метрики, своєчасно переходить до питань, модерує Q&A-сесії і закриває зустріч чітко сформульованим наступним кроком. Риторика тримає баланс між доказовістю та ввічливим хеджуванням у зонах невизначеності (Hyland, 2009; Bachman & Palmer, 2010). Під час телефонного узгодження умов із постачальником важливими є швидке виявлення інтересів сторін, робота з

уточненнями без втрати обличчя, підтвердження домовленостей наприкінці розмови і подальші дії. У внутрішній нараді щодо бюджетного планування комунікативна роль включає представлення позиції, узгодження термінів, делегування і фіксацію відповідальних осіб, що вимагає контрольованого перемикання між інформуванням, аргументацією та організаційними актами.

Сформований комунікативний компонент іншомовної компетентності розпізнається за низкою ознак. По-перше, здобувач освіти вміє ініціювати взаємодію та керувати порядком денним, завчасно охоплюючи структуру розмови, що знижує когнітивне навантаження адресата. По-друге, він системно використовує стратегії уточнення та перефразування для перевірки взаєморозуміння, уникає багатозначностей і оперативно «ремонтуює» комунікативні збої. По-третє, він тримає часову дисципліну і вдало переходить до завершення з конкретизованими домовленостями, які можна верифікувати (Council of Europe, 2020). Для економічних подій додаються маркери жанрової доречності: релевантне дозування чисел, вміння пояснювати метрики неспеціалістам, прозоре відмежування фактів і припущень, акуратне використання модальності та мовленнєвих актів пропозиції і застереження (Hyland, 2018; Flowerdew, 2015).

Серед типових труднощів відзначимо такі. У здобувачів освіти часто спостерігається «переключення на монолог» у відповідь на складні запитання під час зустрічі, що руйнує взаємодію. Другою вадою є надмірна насиченість цифрами без риторичної опори, коли адресат не бачить зв'язку між показниками і рішенням. Третій тип помилки стосується слабкої роботи з переформулюванням: відповіді залишаються на жаргонному рівні, непрозорі для нефахівця, а отже, комунікативна мета не досягається. Також бракує регульованої ввічливості під час незгоди, що шкодить подальшій співпраці (Bachman & Palmer, 2010; Savignon, 2017). В українських працях аналогічні прогалини описують як недостатню орієнтацію на жанр і

спеціальність, а також на адресата та слабку інтеграцію термінологічної точності з комунікативним завданням (Павленко, 2018; Вороніна, 2020).

Соціокультурний компонент

Соціокультурний компонент іншомовної компетентності майбутнього магістра з економіки забезпечує доречність і ефективність взаємодії у різних бізнес-середовищах. Ідеться не лише про знання етикету чи умовних «правил ввічливості», а про комплекс установок, умінь і рефлексивних практик, які дозволяють здобувачеві освіти розуміти очікування адресата, зчитувати непрямі сигнали та адаптувати стратегії переконання. У сучасних моделях міжкультурної компетентності наголошується на єдності знань, навичок і ставлень, а також на здатності критично оцінювати власні комунікативні дії та їх наслідки (Deardorff, 2020). Це безпосередньо впливає на риторику листування, переговорів і публічних виступів.

Наприклад, звернення до японського постачальника із проханням про перегляд термінів постачання потребує іншої міри прямоти й іншого способу пропозиції альтернатив, ніж аналогічний лист колезі зі США. Відчуття «норми» саморепрезентації на зустрічах перед інвесторами теж істотно різниться між ринками. Соціокультурна чутливість дає змогу зберігати «обличчя» сторін, утримувати продуктивний тон незгоди та досягати домовленостей, що підтримують тривалі ділові стосунки. Для майбутнього магістра з економіки це не просто доповнення, а ресурс зниження транзакційних витрат комунікації: правильний вибір вітальних формул, ступеня опосередкованості прохання, мови вибачення чи застереження підвищує шанси на прийняття пропозиції та прискорює цикл ухвалення рішень (Deardorff, 2020; Hyland, 2006). Вітчизняні праці резонують із цим підходом і наголошують на практичній придатності соціокультурної грамотності для успішного виконання типових завдань у діловій і академічній комунікації (Вороніна, 2020).

Про сформованість компонента свідчить стабільна доречність стратегій ввічливості та збереження «обличчя» сторін в умовах культурної різноманітності, уміння адаптувати тон і ступінь прямоти до очікувань адресата, а також здатність інтерпретувати непрямі висловлення й невербальні сигнали у ділових подіях (Deardorff, 2020). У діловому листуванні та перемовинах це проявляється в точному доборі формул звертання, пропозиції альтернатив і механізмів пом'якшення незгоди; у публічних презентаціях – у варіативності стилю залежно від аудиторії і ринку (Deardorff, 2020; Hyland, 2006). Для здобувача освіти-економіста важливо демонструвати прогнозовану поведінку в міжкультурних ситуаціях, коли від гнучкості тональності залежить швидкість узгодження рішень і збереження партнерства.

Проблеми виникають через перенесення «домашніх» норм прямоти в середовища, де очікують опосередкованих стратегій, через невідповідну інтенсивність самопросування в культурах стриманої публічної поведінки, а також через недостатню чутливість до ієрархічних стосунків у листуванні та під час зустрічей (Deardorff, 2020). Ризики включають ескалацію конфлікту, зниження довіри й уповільнення циклу прийняття рішень, навіть за правильно поданої економічної аргументації; у результаті сильний за змістом документ або презентація можуть втратити дієвість через соціокультурну недоречність (Deardorff, 2020; Hyland, 2006).

Прагматичний компонент

Прагматичний компонент іншомовної компетентності майбутнього магістра з економіки відповідає за те, щоб висловлення було не лише граматично коректним, а й доречним щодо наміру, адресата, жанру та ситуації. У CEFR цей рівень описано через функції, сценарії взаємодії та типові жанрові очікування, що дозволяє операціоналізувати поняття доречності у завданнях «реального світу» (Council of Europe, 2020). Для економічної сфери це означає, що політичний огляд, аналітична записка для керівництва або інформація для інвесторів мають зчитуватися як

відповідальні, логічно структуровані та аргументовані документи. Відмінність між прямою рекомендацією, умовною пропозицією і застереженням має бути прозорою, логічні висновки й модальні маркери повинні точно відображати силу аргументації і межі застосовності висновків.

Так, у записці з аналізом ризиків здобувач освіти балансує між чіткістю вимог до дій і обережністю там, де дані неоднозначні, а також демонструє контроль над мовленнєвими актами незгоди, заперечення, прохання чи компенсаційної пропозиції. Дослідження академічного та професійного мовлення стверджують, що саме прагматична якість, а не «бездоганна» форма, визначає, чи буде документ переконливим для адресата (Flowerdew, 2015; Hyland, 2018). В її формуванні допомагають шаблони аргументації (if-then-because), тренування «ризик-мови» та цільові вправи із захисту від ризиків, які вчать відмежовувати факт від інтерпретації й відповідально маркувати невизначеність (Council of Europe, 2020; Flowerdew, 2015)..

Сформованість прагматичного рівня простежується у відповідності мовленнєвих актів намірам і ролей учасників, у прозорому балансі між прямими рекомендаціями та обережними пропозиціями, у послідовному маркуванні меж застосовності висновків і ступенів невизначеності (Council of Europe, 2020). Якісний політичний огляд або управлінська записка містить чітку лінію «теза - доказ - обґрунтування - рекомендація», де видима сила тверджень відповідає наявним даним, а акти прохання, застереження чи відмови виконані без порушення ділової етики (Flowerdew, 2015; Hyland, 2018).

Найпоширеніші труднощі - «порожні» рекомендації без опори на доказову базу, непослідовність у виборі мовленнєвих актів у межах одного документа, а також крайнощі у модальності: від надмірно обережних формулювань, що розмивають відповідальність, до невиправданих категоричних заяв (Flowerdew, 2015). У результаті адресат або не може

зчитати очікуваний курс дій, або сприймає позицію як недоречно жорстку; обидва сценарії знижують ефективність управлінських комунікацій і підвищують регуляторні чи репутаційні ризики (Council of Europe, 2020; Hyland, 2018).

Приклад. Policy brief для міської ради щодо зміни місцевого податку: здобувач освіти добирає стратегії ввічливого несхвалення альтернатив, маркує невизначеність, уникає категоричності там, де докази обмежені, і переходить до чітких рекомендацій у межах мандату. Недорозвинена прагматика проявляється в не виправданій категоричності або, навпаки, у розмитих формулюваннях без прийняття позиції. Індикаторами виступають послідовний контроль ввічливості, коректна робота з модальними дієсловами (modal verbs), логікою викладу (implicatures) та мовленнєвими актами пропозиції й застереження (Council of Europe, 2020; Flowerdew, 2015).

Дискурсивний компонент

Дискурсивний компонент іншомовної компетентності майбутнього магістра з економіки відповідає за організацію цілісного усного чи письмового продукту: композицію, зв'язність, керування логіко-семантичними відношеннями, прозорість переходів між тезою, доказами та висновком. У спільнотах економічної практики від тексту очікують не просто коректного набору фактів, а впорядкованого руху між даними та рекомендаціями із чітко вираженою лінією аргументації (Hyland, 2006, 2009, 2018; Flowerdew, 2015). Коли здобувач освіти готує прогноз ринку (market outlook), він структурує виклад як послідовність «вступ - ключові показники - інтерпретація - ризики - рекомендації», утримує референційні ланцюжки для змінних, синхронізує текст із графіками й таблицями та керує щільністю номіналізацій, щоб не перевантажувати читача. Те саме стосується усного листа-довідки (oral brief): композиція і маркери метадискурсу мають допомагати аудиторії стежити за ходом думки, бачити межі припущень і причини вибору тієї чи іншої дії.

Моделі EAP/ESP дають для цього готові інструменти: опис «жанрових ходів» (*genre moves*) для виконавчого підсумку (*executive summary*), інвестиційної записки (*investment memo*) чи звіту про комплексну перевірку (*due diligence report*), принцип «дані-коментар» («*data–commentary sandwich*»), що змушує кожне число супроводжувати короткою інтерпретацією і наслідком для рішення, та репертуар маркерів позиція/залучення (*stance/engagement*), які роблять позицію автора прозорою (Hyland, 2018; Flowerdew, 2015). Валідне оцінювання дискурсивної якості прив'язують до жанрових рубрик, де окремо фіксують організацію, узгодженість загалом, узгодженість вербального й візуального ряду та відповідність очікуваним «ходам» жанру (Bachman & Palmer, 2010; Hyland, 2006).

Зрілість дискурсивного компонента підтверджують цілісна композиція тексту чи виступу, стійка логіка між сегментами, керовані референційні ланцюжки для змінних і показників, узгодження вербального викладу з візуалізаціями даних (Hyland, 2006, 2018; Flowerdew, 2015). У жанрах економічного письма очікують прозорі переходи між даними та інтерпретацією, видимі місця переходу до ризиків і обмежень, а також логічне розміщення рекомендацій, що знімає зайве когнітивне навантаження з адресата. Чіткі жанрові «ходи» у виконавчих підсумках, інвестиційних записках чи прогнозах ринку працюють як маркери професійної грамотності (Hyland, 2009, 2018).

Типові проблеми сформованості цього компонента пов'язані зі списком кроків чи подій без лінії аргументації, розривами референцій, що створюють неоднозначність у сприйнятті, і невідповідністю між словесним описом і графіками чи таблицями (Flowerdew, 2015). Такі збої спотворюють логіку висновків, підривають довіру до звіту і провокують помилкові управлінські рішення; надмірна щільність номіналізацій без композиційної опори також ускладнює сприйняття та збільшує ризик неправильного тлумачення даних (Hyland, 2006, 2018).

Рефлексивний компонент

Рефлексивний компонент іншомовної компетентності майбутнього магістра з економіки забезпечує сталість зростання іншомовної компетентності та перенос умінь у нові жанри. Його ядро – здатність адекватно оцінювати власну продукцію, виявляти прогалини, планувати мікрокроки розвитку і перевіряти їх результативність. Рефлексія і автономія, як показують дослідження мовної освіти у вищій школі, суттєво підсилюють продуктивні види діяльності й підвищують якість кінцевого продукту, коли здобувач освіти працює з автентичними завданнями (Little, 2022).

У підготовці економіста це набуває дуже конкретних форм: після презентації інвесторам команда проводить короткий пост-бріфінг, у якому фіксує «вузькі місця» у відповідях на запитання про ризики, аналізує мовні й прагматичні рішення, що спричинили непорозуміння, та формує мікроцілі на наступний спринт (варіювання категоричності у рекомендаціях, чіткіші переходи між претензіями і доказами, пояснення графіків для нефахівців). Портфоліо з версіями «до/після» і аналітичними нотатками дозволяє побачити, як змінюється якість текстів і виступів за рахунок корекції стратегій, а цифрові інструменти підтримують відстеження прогресу й індивідуальні траєкторії розвитку (Боднар, Баб'як, & Плавуцька, 2021; Дем'янюк, Павленко, & Сизенко, 2023). Коли така рефлексія вбудована у цикл «rehearse–perform–review–revise» (репетирувати – виконувати – переглядати – виправляти), вона поступово перетворюється на професійну звичку, що переноситься на нові ситуації, знижує ризики комунікативних збоїв і підвищує переконливість економічних повідомлень (Little, 2022; Bachman & Palmer, 2010).

Про сформованість цього компонента свідчать регулярні цикли самооцінювання й корекції власної практики, наявність портфоліо з версіями «до/після» та цілеспрямоване використання фідбеку для вдосконалення мовних і жанрових рішень (Little, 2022). Для майбутнього

магістра з економіки важливо демонструвати відстежуваний прогрес за аналітичними рубриками, уміння перетворювати загальні зауваження на операційні мікроцілі та підтверджувати їх досягнення у наступних презентаціях, брифінгах і записках.

В українських дослідженнях підкреслено ефект цифрової підтримки індивідуальних траєкторій, які полегшують планування і вимірювання зростання (Боднар, Баб'як, & Плавущка, 2021; Дем'янук, Павленко, & Сизенко, 2023). Водночас відзначимо, що поширеною є формальна рефлексія без переходу до конкретних дій, відсутність зв'язку між отриманим фідбеком та оновленнями текстів чи виступів, а також постановка надто загальних цілей, які не дають перевірного результату (Little, 2022). Це веде до стагнації: здобувач освіти повторює ті самі мовні та жанрові рішення, не усуваючи системних прогалин, а навчальна діяльність не конвертується у підвищення якості професійної комунікації. У підсумку знижується ефективність підготовки до реальних жанрових завдань і втрачається потенціал для сталого зростання (Боднар, Баб'як, & Плавущка, 2021; Дем'янук, Павленко, & Сизенко, 2023).

Шість описаних компонентів іншомовної компетентності майбутнього магістра з економіки не працюють ізольовано. Вони сходяться у типових для економіки сценаріях, де кожний надає свій внесок у якість іншомовної взаємодії.

Усний виступ для прискорення просування ідеї. Лінгвістичний компонент забезпечує точність метрик, комунікативний - керування чергою реплік і взаємодією з аудиторією, соціокультурний - доречність стратегії ввічливості, прагматичний - баланс між обіцянками та обережністю, дискурсивний - структурну логіку оповіді, рефлексивний - подальший аналіз і корекцію (Hyland, 2018; Bachman & Palmer, 2010; Deardorff, 2020).

Короткий огляд політики для регулятора. Лінгвістичний компонент тримає термінологію і модальність, прагматичний відповідає за доречність висловлень і міру категоричності, дискурсивний – за чітку лінію

аргументації, соціокультурний – за тон стосовно інституційної ієрархії, комунікативний – за читабельність і сприйняття адресатом, рефлексивний – за ревізію аргументації за моделлю evidence-based reasoning (Council of Europe, 2020; Flowerdew, 2015).

Аналітичний огляд ринку (для внутрішньої наради). Дискурсивний компонент організує документ, лінгвістичний забезпечує точність показників і їх вербалізацію, прагматичний – узгоджує жанрові очікування щодо рекомендацій, комунікативний – підтримує усний супровід і відповіді на уточнення, соціокультурний – зважає на корпоративні норми, рефлексивний – структурує самооцінювання й плани удосконалення (Hyland, 2009; Flowerdew, 2015; Little, 2022).

Запропонована структура узгоджується зі світовими рамками і підсилює професійну спрямованість української підготовки майбутніх магістрів з економіки. Лінгвістичний, прагматичний і дискурсивний компоненти спираються на CEFR та дослідження академічного і професійного мовлення (Council of Europe, 2020; Hyland, 2006, 2009, 2018; Flowerdew, 2015). Комунікативний компонент відображає динамічну природу взаємодії та вимоги валідного оцінювання «автентичних завдань» (Canale & Swain, 1980; Savignon, 2017; Bachman & Palmer, 2010). Соціокультурний компонент відповідає за міжкультурну придатність дій і знижує ризики комунікативних збоїв у міжнародному бізнесі (Deardorff, 2020). Рефлексивний компонент забезпечує сталість зростання і зрештою визначає здатність здобувача освіти переносити набуті вміння у нові жанри та ситуації (Little, 2022; Боднар та ін., 2021; Дем'янюк та ін., 2023). У поєднанні ці складові утворюють практично орієнтовану архітектуру іншомовної компетентності магістра з економіки (рис.), адекватну сучасним вимогам EAP/ESP та даним про реальні потреби випускників економічних програм (Taillefer, 2005; Doiz, Lasagabaster, & Sierra, 2013).

Отже, іншомовна компетентність магістра з економіки постає як інтегративна здатність діяти в реальних жанрах професійної, академічної та

міжкультурної комунікації. Ретроспективний аналіз і зіставлення дефініцій цього поняття показали збіжність світових і українських підходів на діяльнісній та жанрово орієнтованій основі, тоді як відмінності полягають у способі операціоналізації: зарубіжні моделі надають детальні дескриптори і процедури оцінювання, українські розгортання конкретизують професійні дії та очікувані результати у фахових жанрах. Обґрунтоване нами трактування поєднує ці сильні сторони: спирається на рівневі описи дій у CEFR та жанрові вимоги EAP/ESP, підсилює інтеркультурний і рефлексивний виміри та прив'язує мовні рішення до економічних задач і ролей адресата.

Єдність шести компонентів описує робочу архітектуру компетентності. Лінгвістичний компонент забезпечує точність і діапазон ресурсів; прагматичний - формує відповідальну мову висновків і рекомендацій; дискурсивний - організує доказову лінію й узгоджує вербальний та візуальний ряди; соціокультурний - гарантує доречність взаємодії у різних бізнес-культурах; комунікативний - керує взаємодією і досягненням домовленостей; рефлексивний перетворює фідбек на стале зростання та перенос умінь у нові жанри. Така архітектура сукупно дає практично придатну модель для побудови навчальних цілей, індикаторів досягнення та валідного оцінювання через автентичні завдання з економічним змістом. Для освітнього процесу це означає можливість конструювати курси і оцінювальні рубрики так, щоб кожний компонент перевірявся у дії, а здобувач освіти послідовно переходив від локальної мовної коректності до впевненої, аргументованої і відповідальної професійної іншомовної комунікації.

2.2. Інформаційно-цифровий підхід як методологічна основа модернізації іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки

Іншомовна підготовка фахівця має тривалу історію розвитку, яка відображає зміну домінуючих методологічних парадигм у педагогіці та

лінгводидактиці. Кожен підхід визначав не лише характер освітнього процесу, але й способи формування іншомовної компетентності.

Граматико-перекладний підхід

Найдавнішим і найбільш усталеним у традиції вивчення іноземних мов є граматико-перекладний підхід, який сформувався у XVIII–XIX ст. та тривалий час був домінуючим у європейських університетах. Його витoki сягають класичної освіти, зокрема практик викладання латини й давньогрецької мови, де основна увага приділялася вивченню граматичних правил, перекладу літературних текстів і запам'ятовуванню словникового запасу (Howatt & Widdowson, 2004).

Ключові ідеї цього підходу полягали у тому, що засвоєння іноземної мови можливе насамперед через свідоме оволодіння її граматичною системою та розвиток уміння перекладати з рідної мови на іноземну і навпаки. Як підкреслює Richards (2006), граматико-перекладний метод формував передусім «мовні знання» і часто залишав поза увагою комунікативну сторону мовлення. Типові навчальні практики включали роботу з граматичними таблицями, переклад класичних текстів, складання письмових вправ, завчання напам'ять дієвідмін і відмінків.

Серед прихильників цього підходу варто згадати вчених-лінгвістів XIX ст., які наголошували на точності граматичного аналізу та важливості формальної правильності (Sweet, 1899; Jespersen, 1924). Попри критику, метод зберіг свої позиції завдяки простоті реалізації та універсальності, оскільки не потребував спеціального мовного середовища чи додаткових ресурсів.

У вітчизняному освітньому дискурсі граматико-перекладний підхід домінував до середини XX ст. та суттєво вплинув на становлення методики викладання іноземних мов у закладах освіти різних рівнів, причому у XXI ст. його елементи зберігаються особливо там, де бракує ресурсів для реалізації комунікативного навчання або коли йдеться про підготовку

фахівців з обмеженою кількістю годин на вивчення мови (Бігич та ін., 2013).

Хоча сьогодні граматико-перекладний підхід розглядається як застарілий і малоефективний для формування іншомовної компетентності майбутнього фахівця у її сучасному розумінні, він і досі має певне значення. По-перше, його дотримання сприяє формуванню академічної дисциплінованості, точності та уважності до мовних форм. Подібна практика перекладу актуалізується у підготовці фахівців технічного та гуманітарного спрямування, де важливими є навички роботи з іншомовними текстами, документами й науковою літературою (Cook, 2011).

Отже, граматико-перекладний підхід не зник остаточно, а радше трансформувався, зберігаючи свою нішу у змішаних та інтегрованих моделях іншомовної підготовки фахівця.

Аудіолінгвальний підхід

У середині XX ст., на хвилі розвитку психології поведінки, з'явився аудіолінгвальний підхід, що спирався на ідеї біхевіоризму та структурної лінгвістики (Skinner, 1971; Bloomfield, 1935). Його провідною засадою стала ідея про те, що мова є передусім набором звичок, які можна сформувати шляхом багаторазового повторення та підкріплення. У центрі цього підходу стояли вправи типу drills (механічні повтори фраз, діалогів, граматичних структур), які мали на меті вироблення автоматизованих мовленнєвих реакцій.

Серед провідних прихильників і розробників методики Ч. Фріз (Fries, 1954) та Р. Ладі (Lado, 1961), які вважали, що мову слід вивчати аналогічно до того, як формувати будь-яку іншу навичку. Вони підкреслювали значення аудіювання та усного мовлення, що відображено у самій назві методу: audio (слухати) та lingual (говорити).

Практика аудіолінгвального навчання активно впроваджувалася у США під час Другої світової війни (так званий «Army Method») і поширилася на університети та мовні курси у 1950–1960-х рр. У Західній

Європі вона була особливо популярною у початковому навчанні іноземних мов. В Україні цей метод почав застосовуватися у 1960–1970-х рр., здебільшого у технічних та педагогічних закладах вищої освіти. Він сприяв розвитку фонетичних та граматичних навичок студентів, але не забезпечував високого рівня спонтанного мовлення (Павленко, 2021а). Через це аудіолінгвальний підхід здобув статус допоміжного і нині використовується переважно на початкових етапах іншомовної підготовки, коли важливо швидко автоматизувати базові мовні структури (Matamoros-González et al., 2017; Bidenko & Bespalova, 2017).

Попри критику, цей підхід залишив відчутний слід у практиці викладання мов. Його внесок полягає у підвищенні ролі аудіювання та усного мовлення, що підготувало ґрунт для переходу до комунікативного навчання. Сьогодні елементи аудіолінгвального підходу інтегруються в онлайн-платформи (наприклад, мобільні додатки з мовними вправами) та можуть бути ефективними для тренування вимови й засвоєння граматичних патернів.

Комунікативний підхід

Справжнім переломним етапом у розвитку методології викладання іноземних мов став комунікативний підхід, який сформувався у 1970-х рр. на основі ідей соціолінгвістики та прагматики. Його витoki пов'язані з працями Д. Хаймса (Hymes, 1972), котрий увів поняття *communicative competence* як здатності не лише знати мовні структури, але й адекватно використовувати їх у конкретних соціальних дискурсах.

Подальший розвиток теорії здійснили М. Кенейл і М. Свайн (Canale & Swain, 1980), які виокремили чотири складові іншомовної компетентності: лінгвістичну (знання системи мови), соціолінгвістичну (уміння враховувати соціальні норми спілкування), дискурсивну (здатність будувати цілісні висловлювання), стратегічну (використання компенсаторних стратегій у разі мовних труднощів). Дослідження, зокрема С. Савіньон (Savignon, 2017), підкреслювали динамічний і контекстуальний характер комунікативного

боку іншомовної компетентності: її рівень залежить від ситуації, теми й навіть особистісних характеристик мовця. У європейській освітній політиці ці ідеї були увиразнені в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (CEFR) (Council of Europe, 2020), які стали стандартом для опису та оцінювання мовних умінь у прикладному ключі.

У практичному вимірі комунікативний підхід означав радикальний відхід від вправ на переклад та механічного повторення (Canale & Swain, 1980). Основними методами стали рольові ігри, групові дискусії, дебати, проєктні завдання, використання автентичних матеріалів. Метою стало створення максимально наближених до реальних умов ситуацій спілкування, де студенти могли б застосовувати мову для досягнення конкретних комунікативних цілей (Communicative approach. British Council; Lobachova, 2019; Ptushka, 2024; Sovhar, 2021; Vasylyshyna, Sydorenko, 2021).

В українському навчальному середовищі комунікативний підхід почав активно впроваджуватися у 1990-х рр., коли відбулася інтеграція освітніх програм до європейського простору. Дослідження Вороніної (2017), Павленко (2021) підтверджують, що комунікативний підхід поступово витіснив традиційно граматико-перекладний підхід у викладанні англійської та інших іноземних мов у ЗВО. Проте низка викликів залишалася (Zozulia, Stadnii, & Slobodianiuk, 2022). Серед таких – нерівномірний рівень підготовки здобувачів освіти, нестача автентичних матеріалів і обмежене мовне середовище. Водночас важливо підкреслити, що комунікативний підхід став базою для розвитку новітніх методик, зокрема інтегративних моделей, CLIL та інноваційних форматів, таких як PBL (problem-based learning) і TBL (task-based learning). Його центральна ідея формування здатності «використовувати мову, а не лише знати її» залишається важливим орієнтиром сучасної іншомовної освіти.

Когнітивний підхід

У другій половині XX століття мовна освіта отримала сильний імпульс від когнітивних і психолінгвістичних підходів, що перевели акцент

із механічного тренування форм на свідоме опрацювання мовних закономірностей і стратегічне керування власною діяльністю у вивченні мови. У моделях мовної підготовки це проявилось через виділення метакогнітивних механізмів планування, моніторингу й оцінювання власних дій, без яких неможливо забезпечити надійність комунікативного результату в «реальних» завданнях (Bachman & Palmer, 2010). Оновлені описові рамки CEFR системно зафіксували таке бачення: поряд із лінгвістичними ресурсами описуються прагматичні функції, жанрові сценарії, когнітивні стратегії опрацювання тексту і взаємодії, а також медіація як діяльність, що вимагає високого рівня свідомого контролю уваги, пам'яті та інтерпретації (Council of Europe, 2020). Для здобувачів освіти це означає роботу не лише з формою, а й з процесами відзначення мовних ознак, побудови гіпотез і перевірки інтерпретацій, що безпосередньо підсилює розвиток іншомовної компетентності здобувачів освіти.

У дослідженнях академічного та професійного іноземного мовлення когнітивна логіка проявляється через «жанрове усвідомлення»: здобувач освіти навчається розпізнавати риторичні ходи, вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки, керувати номіналізаціями та маркерами епістемічної модальності (Borshchovetska, et al, 2024). Саме таке свідоме структурування знань забезпечує зрозумілий рух від даних до висновків у текстах економічного призначення (executive summary, policy brief, investment memo) і робить аргументацію прозорою для адресата (Hyland, 2006, 2009, 2018; Flowerdew, 2015). Валідне оцінювання цієї здатності неможливе без автентичних завдань, де когнітивні операції проявляються інтегровано: у плануванні, доборі доказів, корекції рішень у відповідь на нову інформацію та рефлексивному підсумуванні дій (Bachman & Palmer, 2010). Цифрові середовища додатково підсилюють ці процеси, відкриваючи доступ до мультимодальних ресурсів, мобільних форматів взаємодії та інструментів спільного письма, які стимулюють помічання, узагальнення і перенесення

стратегій між завданнями (Levy, 2009; Godwin-Jones, 2017). У такій рамці помилка трактується не як «негатив», а як сигнал для корекції гіпотези та уточнення правил, тобто як етап інтерналізації знань у складних жанрах.

В українській вищій школі поступова інтеграція європейських стандартів сприяла закріпленню когнітивно орієнтованих практик у професійно спрямованому вивченні мов: зросла увага до усвідомленої термінологічної точності, жанрово-риторичної грамотності, автономії та рефлексії здобувача освіти (Павленко, 2022; Вороніна, 2020). Новіші роботи свідчать, що когнітивні стратегії самоспостереження, портфоліо та індивідуальні траєкторії навчання підсилюють аналітичне мислення і забезпечують стале зростання мовної продукції у фахових завданнях (Боднар, Баб'як, & Плавуцька, 2021; Дем'янюк, Павленко, & Сизенко, 2023; Little, 2022).

Компетентнісний підхід

У кінці XX на початку XXI ст. у світовій та українській освіті поступово утвердився компетентнісний підхід, що став своєрідною відповіддю на виклики глобалізації, мобільності та європейської інтеграції. Його методологічну основу становить ідея, що результат навчання має вимірюватися не лише засвоєними знаннями, а сформованими інтегративними якостями, які поєднують знання, уміння, навички, здатності та ціннісні орієнтації, або, іншими словами, компетентностями.

Для іншомовної підготовки цей підхід відобразився у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (CEFR) (Council of Europe, 2018), які визначили систему рівнів володіння мовою (A1–C2) та запропонували дескриптори мовленнєвих умінь. CEFR сприяв уніфікації критеріїв оцінювання і закріпив практичну спрямованість іншомовної освіти: студенти мають уміти виконувати конкретні комунікативні дії у професійному, академічному та повсякденному середовищі.

Закордонні дослідники (Bachman & Palmer, 2010; Richards & Rodgers, 2014) розглядають компетентнісний підхід як таку методологію, що

забезпечує баланс між лінгвістичною правильністю та комунікативною ефективністю, оскільки підхід акцентує увагу на результаті навчання, вираженому у сформованості конкретних знань і вмінь: розуміння текстів, ведення дискусій, створення професійних документів, організація міжкультурної взаємодії.

В українській освітній політиці компетентнісний підхід закріплений у Державних стандартах вищої освіти та у «Концепції розвитку англійської мови в університетах» (МОН України, 2019). Дослідження Павленко (2021) та Вороніної (2017) доводять, що компетентнісний підхід дає змогу поєднати іншомовну підготовку з професійними вимогами магістратури нефілологічного профілю. Важливим стає формування професійно-орієнтованих умінь: володіння спеціалізованою термінологією, здатність до ведення переговорів, презентацій і підготовки звітної документації англійською чи іншою іноземною мовою.

У практиці викладання компетентнісний підхід реалізується через:

- формулювання навчальних результатів, які конкретизують, що саме студент зможе робити після опанування курсу;
- використання рівневих дескрипторів CEFR для оцінювання іншомовної підготовки;
- орієнтацію на аутентичні завдання (написання резюме, ведення професійних діалогів, аналіз наукових статей тощо).

Важливо, що в Україні компетентнісний підхід дедалі більше поєднується з цифровими практиками: застосуванням електронних платформ для моніторингу навчальних результатів (Moodle, Google Classroom), тестуванням за міжнародними стандартами (IELTS, TOEFL) та використанням цифрових симуляцій для професійних комунікативних ситуацій (Боднар, Баб'як & Плавуцька, 2023).

Отже, компетентнісний підхід став одним із важливих чинників модернізації іншомовної підготовки, оскільки дозволяє оцінювати якість навчання не за обсягом знань, а за реальними здатностями студентів

використовувати іноземну мову у професійному, академічному та міжкультурному середовищі.

Діяльнісний підхід

Діяльнісний підхід сформувався на основі психологічних концепцій Л. Виготського та О. Леонтьєва, які розглядали мовлення як вид діяльності, спрямованої на досягнення цілей у соціальній взаємодії (Leontiev & Leontiev, 1959). Основна ідея цього підходу полягає в тому, що вивчення мови є ефективним тоді, коли воно здійснюється через виконання реальних чи наближених до реальності дій, а не через ізольоване засвоєння правил чи заучування форм.

У зарубіжній методології важливу роль відіграв Б. Літвуд (Littlewood, 2004), який систематизував підходи до навчання через діяльність. Він запропонував поєднувати контрольовані завдання (drills, мовні вправи) з комунікативними ситуаціями, що поступово ведуть студента до самостійного використання мови. Діяльнісний підхід відрізняється від комунікативного тим, що акцентує не лише на мовленнєвій взаємодії, а й на структурованих діях, у яких мова виступає засобом розв'язання конкретних завдань.

Практика діяльнісного підходу передбачає організацію навчання у форматі:

- рольових ігор (імітація професійних ситуацій: переговори, ділові зустрічі, інтерв'ю);
- кейс-методу (розв'язання реальних проблемних ситуацій через групові обговорення й презентації);
- проєктної діяльності, де студенти створюють продукт (презентацію, звіт, мультимедіа-матеріал) іноземною мовою;
- ситуативних завдань, що моделюють реальні умови професійної комунікації (обговорення бізнес-кейсів, аналіз наукових статей, підготовка до конференції).

У міжнародному досвіді діяльнісний підхід використовується у моделях ESP та EAP, де іноземна мова інтегрується з професійними завданнями студентів (Hyland, 2006). Це дозволяє максимально наблизити освітній процес до вимог майбутньої професійної діяльності (Shumeiko, & Nyradymka, 2021).

В Україні діяльнісний підхід у навчанні іноземної мови поширюється у вищій школі в рамках компетентнісної модернізації освіти. Дослідження Онучака (2023) демонструє ефективність застосування інтерактивних методів у підготовці фахівців з економіки: вони сприяють розвитку не лише мовленнєвих умінь, а й soft skills комунікації, співпраці, критичного мислення. Павленко (2021) відзначає, що діяльнісні завдання дають змогу студентам побачити практичну користь іноземної мови, що підвищує їхню мотивацію.

Сильна сторона діяльнісного підходу полягає у його практичній орієнтованості: студенти вчаться використовувати мову як інструмент розв'язання завдань, а не лише як об'єкт вивчення. Водночас є й певні труднощі: він потребує ретельної підготовки з боку викладача, значних ресурсів (часових і методичних), а також готовності студентів активно включатися у процес навчання.

CLIL-підхід (інтегроване навчання змісту і мови)

Одним із найважливіших сучасних підходів до іншомовної підготовки є CLIL (Content and Language Integrated Learning), або інтегроване навчання змісту й мови. Його концепцію сформулювали Д. Койл, П. Гуд і Д. Марш (Coyle, Hood & Marsh, 2010), підкресливши, що вивчення іноземної мови стає ефективнішим, якщо воно поєднується з одночасним засвоєнням предметного змісту.

Основні ідеї CLIL-підходу проявляються у таких аспектах:

- навчання іноземної мови відбувається через фахові дисципліни (наприклад, економіка, фінанси, маркетинг);

- здобувачі освіти одночасно засвоюють професійні знання та мовні уміння;
- процес навчання побудований на принципі «4С» (Pardede, 2020): Content (зміст), Communication (комунікація), Cognition (мислення), Culture (культура) .

У міжнародній практиці CLIL швидко поширився у країнах Європи завдяки його ефективності для підготовки конкурентоспроможних фахівців. За даними Eurydice (2006), моделі CLIL упроваджуються у середніх і вищих закладах освіти у понад 20 країнах ЄС. Університети пропонують для студентів окремі курси з економіки англійською мовою, наприклад, курси «Business English» для економістів.

Закордонні дослідження також показують, що CLIL-підхід має низку переваг: він сприяє швидкому засвоєнню термінології й спеціалізованої лексики (Lasagabaster & Sierra, 2010); стимулює розвиток критичного мислення та когнітивних стратегій (Coyle et al., 2010); формує міжкультурну компетентність, оскільки студенти працюють з автентичними матеріалами.

В українському освітньому середовищі CLIL поступово впроваджується з початку 2010-х рр. (Кап, 2021). Першими його почали використовувати економічні й технічні університети (Байша, 2022). Застосування CLIL у підготовці економістів дозволяє одночасно підвищити рівень іншомовної компетентності та професійних знань. Дослідження Павленко (2021) також підтверджує ефективність цього підходу у магістратурі: студенти не лише оволодівають мовою, а й навчаються аналізувати фахову літературу англійською, що готує їх до міжнародної академічної мобільності.

Практична реалізація CLIL у магістерській підготовці охоплює низку взаємодоповнювальних форматів, у межах яких фаховий зміст і мовні цілі поєднуються в єдині інструкційні сценарії. Серед таких форматів – лекції та семінари з профільних дисциплін іноземною мовою, де здобувачі освіти опановують поняттєвий апарат спеціальності та одночасно відпрацьовують

види академічного мовлення, властиві певній галузі. Також це практичні завдання, зокрема, аналіз кейсів, підготовка бізнес-планів, технічних або аналітичних звітів іншою мовою. Вони забезпечують перенесення вмінь у «реальні» жанри з чіткими критеріями змістової повноти та мовної якості (Doiz, Lasagabaster, & Sierra, 2013).

До таких форматів слід віднести участь у міжнародних проєктах і конкурсах із публічним представленням результатів іноземною мовою, які створюють умови для автентичної комунікації, де поєднуються дослідницькі, презентаційні та міжкультурні вміння (Hernandez-Nanclares & Jimenez-Munoz, 2017). Електронні курси й змішані модулі, у яких інтегрується професійний і мовний контент, дають змогу варіювати рівень підтримки, організовувати поетапне формування жанрової грамотності та забезпечувати доступ до мультимодальних ресурсів для самостійної роботи (Doiz et al., 2013). Сукупно такі формати підсилюють дисциплінарне розуміння, розширюють репертуар жанрів і забезпечують валідне оцінювання інтегрованих результатів навчання.

Попри очевидні переваги, CLIL-підхід має й певні обмеження. По-перше, він потребує високого рівня мовної підготовки викладачів фахових дисциплін. По-друге, створення якісних навчальних матеріалів двомовного характеру потребує значних ресурсів, хоча й сучасні цифрові технології (онлайн-бібліотеки, мультимедійні платформи) полегшують цей процес, роблячи CLIL-підхід більш доступним і перспективним.

Отже, CLIL можна розглядати як один із найбільш продуктивних методологічних підходів для розвитку іншомовної компетентності здобувачів освіти в магістратури з економіки, оскільки він відповідає ідеї інтеграції іншомовної підготовки у професійне навчання, забезпечує міждисциплінарність і створює умови для реальної професійної та академічної мобільності.

Інтегративний підхід

Інтегративний підхід у навчанні іноземних мов сформувався як спроба поєднати сильні сторони попередніх методологічних моделей (граматико-перекладної, аудіолінгвальної, комунікативної, когнітивної, компетентнісної та діяльнісної) і водночас відповісти на виклики глобалізації та цифровізації освіти. Він відображає ідею синтезу, де мовна підготовка розглядається не як ізольований процес, а як багаторівнева система, що включає мовні, когнітивні, соціокультурні, професійні та цифрові виміри.

Інтегративний підхід у сучасній іншомовній освіті передбачає поєднання різнорідних методичних ресурсів у єдину інструкційну логіку. Традиційні форми опрацювання мови, такі як граматики, переклад, контрольовані вправи, не відкидаються, а вбудовуються в комунікативні практики, де мовні засоби відразу «працюють» у цілях взаємодії та досягнення результату (Canale & Swain, 1980; Savignon, 2017; Теличко, 2019). Таке поєднання підтримується когнітивно-діяльнісною рамкою: здобувачі освіти свідомо осмислюють закономірності мови, опановують жанрові й прагматичні конвенції та застосовують їх у реальних завданнях, що піддаються валідному оцінюванню (Bachman & Palmer, 2010; Council of Europe, 2020). На рівні змісту інтеграція означає зв'язування іншомовної підготовки з професійною та міжкультурною освітою: жанрові вимоги EAP/ESP і дисциплінарна риторика зводяться з очікуваннями ділової аудиторії, а інтеркультурна компетентність забезпечує доречність мовленнєвих дій у різних бізнес-середовищах (Hyland, 2006, 2009, 2018; Flowerdew, 2015; Deardorff, 2020). Для магістерських програм з економіки це природно узгоджується з логікою CLIL/EMI, де фаховий зміст і мова подаються у спільних сценаріях навчальної діяльності, а результати фіксуються в жанрах професійної комунікації (Doiz, Lasagabaster, & Sierra, 2013).

Цифрове освітнє середовище посилює інтегративний ефект, відкриває можливість реалізації персоналізованих траєкторій, використання мультимодальних ресурсів та спільних редакторів, що підтримують жанрову грамотність і рефлексивні практики здобувачів освіти (Levy, 2009; Godwin-Jones, 2017). Поєднання аналітичного опрацювання мовних засобів із діяльнісними формами EAP/ESP, міжкультурною чутливістю та цифровими інструментами забезпечує не лише зростання лінгвістичної точності, а й відповідальну, аргументовану комунікацію в межах економічного дискурсу, що охоплює такі жанри, як реферативний огляд (*executive summary*), стислий аналітичний звіт, інвестиційна пропозиція та адміністративна звітність (Council of Europe, 2020).

У міжнародному науковому дискурсі інтегративний підхід у навчанні іноземної мови часто трактується через поняття «*intercultural communicative competence*» (Deardorff, 2020), «*task-based integration*» (Ellis, 2002) або «*blended learning models*» (Marsh, 2014). Такі дослідження підкреслюють, що сучасний здобувач освіти має розвивати не лише мовні й комунікативні вміння, а й здатність діяти у професійному та цифровому середовищі.

На практиці інтегративний підхід набуває форми узгоджених навчальних підходів, у яких поєднуються очні заняття й онлайн-активності, робота з фаховим змістом і мовними цілями, а також індивідуальні та колективні види діяльності (Osadcha et al., 2022). Змішане навчання (*blended learning*) створює рамку для розподілу когнітивно складних завдань між синхронними та асинхронними форматами: в аудиторії відпрацьовуються взаємодія, медіація й усне аргументування, тоді як у цифровому середовищі - цілеспрямоване читання, аналіз джерел, поетапне письмо та взаємооцінювання (Levy, 2009; Godwin-Jones, 2017). Комбіновані курси ESP/EAP поєднують комунікативні вправи з роботою над термінологією, жанрово-риторичними ходами й інструментами аргументації, дозволяючи здобувачеві освіти одночасно нарощувати лінгвістичну точність і дисциплінарну грамотність у притаманних економіці жанрах, таких як

виконавчий підсумок, короткий огляд політики, прогноз ринку, інвестиційна записка тощо (Hyland, 2006, 2009, 2018; Flowerdew, 2015; Basturkmen, 2010).

Міждисциплінарні проекти та цифрові симуляції підсилюють інтегративний ефект, оскільки вимагають одночасного застосування фахових знань, іншомовних умінь і міжкультурної чутливості в умовах «реальних» ролей і обмежень. У форматах EMI/CLIL це реалізується через спільні сценарії навчальної діяльності, від аналізу кейсів до публічних презентацій, де фаховий зміст і мова виступають єдиним об'єктом оцінювання, а валідність результатів забезпечується автентичними завданнями та чіткими рубриками (Doiz, Lasagabaster, & Sierra, 2013; Bachman & Palmer, 2010; Council of Europe, 2020). Наприклад, віртуальні модулі та симуляції дозволяють безпечно відтворювати переговори з інвесторами, брифінги для керівництва чи управлінські наради, забезпечуючи повторюваність ситуацій, контроль складності та мультимодальну підтримку письма й усного мовлення; це сприяє перенесенню умінь між жанрами та підвищує аргументованість комунікації здобувача освіти (Levy, 2009; Godwin-Jones, 2017).

В Україні інтегративний підхід активно розвивається у зв'язку з потребою модернізувати іншомовну підготовку фахівців у магістратурі. Науковці (зокрема, Дем'янюк, Павленко й Сизенко, 2024) пропонують інтегративні моделі, що поєднують формальну й неформальну освіту, використання цифрових платформ і класичні методи навчання. Дослідження (Боднар, Баб'як і Плавущька, 2023; Мороз, Ковалюк, & Масло, 2023; Заболотна, 2023) також свідчать, що застосування мобільних застосунків і онлайн-ресурсів у комбінації з традиційними практиками дозволяє формувати більш стійкі мовленнєві навички.

Інтегративний підхід у іншомовній підготовці вирізняється низкою суттєвих переваг, що зумовлюють його ефективність. Важливою його характеристикою є забезпечення гнучкості та можливості адаптації змісту й

методів навчання для різних категорій студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Цей підхід створює передумови для послідовної персоналізації освітнього процесу, що реалізується через активне використання сучасних цифрових технологій та інструментів. Незважаючи на це, реалізація інтегративного підходу вимагає від викладачів високого рівня методичної компетентності, здатності ефективно поєднувати різноманітні педагогічні технології та створювати дидактично збалансоване навчальне середовище. Таке середовище має комплексно враховувати академічні, професійні та цифрові потреби студентів, що є важливим для досягнення високих результатів у їхній іншомовній підготовці.

Отже, інтегративний підхід є однією з найперспективніших сучасних моделей, оскільки дозволяє об'єднати класичні й інноваційні практики, формуючи іншомовну компетентність майбутніх магістрів з економіки як цілісну систему знань, умінь і здатностей, необхідних для успішної професійної діяльності в умовах глобалізованого та цифрового простору.

Інноваційні підходи

Сучасний етап розвитку іншомовної освіти характеризується зростанням ролі інноваційних підходів, які поєднують здобутки комунікативного та когнітивного підходів з можливостями цифровізації. Вони орієнтовані не лише на передачу знань, але й на формування здатності студента до творчої взаємодії, критичного мислення та самостійної діяльності у глобалізованому середовищі. Одним із найвпливовіших став *проблемно-орієнтований підхід* (Problem-Based Learning, PBL), при якому мова вивчається через розв'язання практичних чи дослідницьких завдань. За такого підходу іноземна мова виступає не як ізольований предмет, а як інструмент пізнання та комунікації. Зарубіжні дослідження (Hmelo-Silver, 2004) свідчать, що здобувачі освіти, які працюють із проблемними ситуаціями, демонструють вищу мотивацію та здатність використовувати мовні ресурси для пошуку інформації й аргументації власних висновків. В

українських університетах PBL поступово впроваджується у магістерських програмах, де мова інтегрується з аналізом фахових кейсів, написанням проєктних звітів і підготовкою презентацій англійською мовою.

Близьким за логікою, але більш прагматично орієнтованим є підхід *Task-Based Learning* (TBL), у якому процес навчання організовується навколо виконання конкретних завдань. Сутність цього підходу полягає у створенні умов для природного використання мови через виконання інтерактивних завдань: написання електронних листів, участь у дискусіях, створення проєктних продуктів. Ellis (2002) підкреслює, що завдяки TBL зростає автономність студентів, оскільки саме завдання, а не пояснення правил, стає основним рушієм мовленнєвої активності майбутнього фахівця. Для українських студентів TBL має особливу цінність, оскільки дозволяє безпосередньо поєднувати вивчення мови з виконанням професійних ролей.

Окремою групою слід виділити підходи, які ґрунтуються на цифрових технологіях (Redecker, & Punie, 2017; Vo, Tho, 2021; Тесцова, & Лопата, 2023; Бондар, 2025; Василик та ін., 2025; Лисенко, 2025). Вагомий вплив на розвиток іншомовної підготовки здійснило *електронне навчання* (*E-learning*). Його сутність полягає у використанні цифрових платформ для організації освітнього процесу, що забезпечує доступність ресурсів, гнучкість у часі та можливість індивідуалізації навчання (Mayer, 2017; Levy 2009), які зазначають, що електронне навчання сприяє розширенню форм взаємодії викладача й студентів, зокрема через форуми, чати та мультимедійні ресурси. В Україні практика e-learning активно впроваджується у межах змішаного навчання, коли аудиторні заняття поєднуються з роботою на платформах Moodle, Google Classroom, Canvas та інших (Osadcha et al., 2022).

Подальший розвиток електронного навчання пов'язаний із появою *мобільного навчання* (M-learning), яке зробило освітній процес ще більш персоналізованим. Використання мобільних застосунків, онлайн-словників,

платформ для обміну відео та інтерактивних завдань дозволяє студентам навчатися у будь-який час і в будь-якому місці. Godwin-Jones (2017) підкреслює, що мобільне навчання створює умови для мікронавчання та регулярної мовленнєвої практики, що особливо важливо для студентів з економіки, у яких іншомовна підготовка часто обмежена кількістю аудиторних годин.

Новітнім етапом розвитку інноваційних підходів стала *інтеграція штучного інтелекту* (AI) у навчання іноземних мов. Використання генеративних систем дозволяє формувати персональні завдання, здійснювати миттєвий зворотний зв'язок та стимулювати креативність студентів у письмі й усному мовленні (Alharbi, 2023; Hoang, Ngoc Han, & Le, 2023; Ivanytska, et al., 2024). Дослідження Zou et al. (2025) свідчать, що застосування інструментів AI сприяє підвищенню мотивації, розширює спектр мовних практик та відкриває нові можливості для академічної мобільності. В українському освітньому середовищі інтеграція AI ще перебуває на етапі становлення, проте перші експерименти (Боднар, Баб'як & Плавущка, 2023) свідчать про значний потенціал цього підходу для підтримки студентів у процесі їх іншомовної підготовки.

Загалом, інноваційні підходи трансформують традиційну логіку іншомовної підготовки. Якщо класичні методики акцентували на системі мови, а комунікативний і когнітивний підходи на практичному її використанні та розвитку мислення, то сучасні інноваційні стратегії виводять у центр студента як активного суб'єкта навчання, який має можливість самотійно конструювати освітню траєкторію, використовуючи цифрові й креативні ресурси. Це робить інноваційні підходи найбільш адекватними викликам XXI століття, де іншомовна компетентність стає не лише інструментом професійної діяльності, а й ключем до інтеграції у глобалізований інформаційний простір.

Результати аналізу наявних підходів, що подані у науково-педагогічних розвідках, було узагальнено в порівняльну таблицю (табл.2.1),

яка відображає основні характеристики методологічних підходів до іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти. У таблиці наведено їхні ключові ідеї, сильні сторони та обмеження, що дозволяє комплексно оцінити еволюцію лінгводидактичних концепцій і визначити їх значення для сучасної професійної освіти.

Таблиця 2.1.

Методологічні підходи до іншомовної підготовки

Підхід	Провідна ідея	Сильні сторони	Обмеження
Граматико-перекладний	Засвоєння граматики та переклад текстів	Формує ґрунтовні знання про систему мови; розвиває навички перекладу	Відсутність практики живого мовлення; низька мотивація (Richards, 2006)
Аудіо-лінгвальний	Автоматизація навичок через повторення (біхевіоризм)	Ефективний для фонетики та граматичних структур	Обмежена продуктивність у реальних ситуаціях (Brooks, 1975)
Комунікативний	Формування здатності спілкуватися у реальних умовах	Розвиває інтерактивність, ситуативність, стратегічність (Savignon, 2017)	Потребує автентичного середовища; труднощі оцінювання
Когнітивний	Акцент на мисленнєвих процесах і стратегіях навчання	Формує критичне та аналітичне мислення (Ellis, 2002)	Високі вимоги до викладача й студентів
Компетентнісний	Орієнтація на інтегративні результати (знання, уміння, здатності)	Відповідає стандартам ЄПВО (Council of Europe, 2018)	Ризик декларативності без конкретних методик

Діяльнісний	Організація мовленнєвої діяльності через завдання	Сприяє практичності й наближенню до реальних умов (Littlewood, 2004)	Висока трудомісткість у підготовці занять
CLIL	Інтеграція змісту й мови (фахові дисципліни іноземною)	Поєднує професійну й мовну підготовку (Coyle et al., 2010)	Високі вимоги до мовної компетентності викладачів
Інтегративний	Синтез різних підходів (мовних, когнітивних, культурних, цифрових)	Гнучкість, адаптивність, персоналізація (Deardorff, 2020)	Складність у практичній реалізації
PBL (Problem-Based Learning)	Розв'язання реальних проблем	Розвиває критичне мислення й комунікацію (Hmelo-Silver, 2004)	Потребує часу та ресурсів
TBL (Task-Based Learning)	Виконання автентичних завдань	Природне використання мови (Ellis, 2016)	Обмеженість у контролі мовної правильності
E-learning	Використання електронних платформ	Гнучкість, доступність, індивідуалізація (Levy, 2009)	Нерівність цифрового доступу, ризик формалізації
M-learning	Навчання за допомогою мобільних застосунків	Мобільність, інтерактивність (Godwin-Jones, 2017)	Фрагментарність, залежність від технологій
Навчання з AI	Використання генеративних інструментів	Підвищення креативності, персоналізація (Zou et al., 2025)	Питання академічної доброчесності, ризик надмірної залежності

Порівняльний аналіз методологічних підходів засвідчує, що кожен із них відіграв важливу роль у становленні теорії та практики іншомовної підготовки здобувачів освіти. Класичні підходи (граматико-перекладний, аудіолінгвальний) забезпечували фундаментальні знання про мовну систему, проте виявилися недостатніми для розвитку комунікаційних умінь. Сучасні парадигми (комунікативна, когнітивна, компетентнісна, діяльнісна, CLIL) орієнтують навчання на інтегративний результат, що включає мовні, комунікативні, когнітивні та культурні аспекти іноземної мови. Інноваційні підходи (PBL, TBL, e-learning, мобільне навчання, використання ІІІ) відображають виклики цифровізації та глобалізації, забезпечуючи гнучкість, індивідуалізацію та можливість персоналізованого навчання іноземної мови у закладах освіти.

Отже, можна говорити про еволюцію від лінгвоцентричного до інтегративно-цифрового бачення іншомовної підготовки здобувачів освіти. В сучасних умовах ефективність цього процесу визначається не стільки вибором одного домінуючого підходу, скільки їх раціональним поєднанням у межах інформаційно-цифрової парадигми, яка дозволяє об'єднати мовні, когнітивні, комунікативні та культурні складові навчання мови. Логічним продовженням такого аналізу є розгляд того, як саме цифровізація трансформує наявні методологічні підходи, надаючи їм нових змістових і технологічних вимірів.

Вплив цифровізації на трансформацію методологічних підходів

Сучасний етап розвитку іншомовної освіти відзначається глибоким впливом цифровізації, яка стала одним із провідних чинників трансформації методологічних підходів до іншомовної підготовки фахівця. Якщо раніше важливу роль відігравали лінгвістичні, психологічні та соціокультурні засади мовної підготовки, то нині методики навчання дедалі більше орієнтуються на інтеграцію цифрових технологій у освітній процес, що змінює як зміст, так і форми організації іншомовної підготовки.

Дослідники підкреслюють, що цифровізація не просто розширює арсенал засобів навчання і викладання, а трансформує саму логіку методологічних підходів. Зокрема, Levy (2009) наголошує, що впровадження e-learning сприяло зміщенню акценту від традиційної трансляції знань до створення інтерактивного освітнього середовища, де студенти стають активними учасниками самого процесу навчання. Так, Godwin-Jones (2017) описує нові можливості мобільного навчання, яке забезпечує гнучкість і мобільність, і стверджує, що воно робить іншомовну підготовку більш персоналізованою та контекстуально орієнтованою.

В українському дискурсі цифровізація іншомовної освіти відбувається паралельно із загальною модернізацією освітнього процесу. Дослідження (Боднар, Баб'як і Плавущька, 2023) показують, що використання цифрових платформ і мобільних застосунків сприяє розвитку іншомовної комунікативної компетентності, особливо на тих освітніх програмах, які мають обмежену кількість аудиторних годин. Дем'янюк, Павленко і Сизенко (2024) зазначають, що цифрові ресурси стають інструментом інтеграції формальної та неформальної освіти, дозволяючи студентам практикувати іноземну мову у середовищі, яке виходить за межі класичної аудиторії.

Трансформація методологічних підходів під впливом цифровізації проявляється в кількох напрямках. Граматико-перекладний і аудіолінгвальний підходи зазнали значної модернізації: цифрові тренажери, мобільні додатки та автоматизовані системи перекладу відновили інтерес до цих методик як до допоміжних інструментів, що підвищують точність і автоматизацію мовленнєвих навичок. З іншого боку, комунікативний підхід отримав новий імпульс розвитку завдяки цифровим платформам для синхронної й асинхронної взаємодії (Zoom, Teams, Google Meet, форуми, чати), які дозволяють організовувати автентичне іншомовне спілкування у віртуальному просторі (Richards & Rodgers, 2014). До цього ж, когнітивний і діяльнісний підходи розширилися завдяки цифровим симуляціям і

гейміфікації: використання інтерактивних завдань сприяє розвитку критичного мислення, а ігрові формати підвищують мотивацію студентів (Reinhardt, 2017; Zhang Songcun, Hasim Zuwati, 2023; Tsymbal, 2018).

Особливої трансформації зазнав підхід CLIL, який у цифровому середовищі отримав додаткові прояви через інтерактивні електронні ресурси, онлайн-бібліотеки та мультимедійні матеріали. Застосування CLIL () у поєднанні з цифровими технологіями дозволяє здобувачам освіти економічних спеціальностей одночасно засвоювати термінологію та вдосконалювати професійну іншомовну компетентність. Інноваційні підходи, такі як PBL і TBL, теж набули якісно нового змісту завдяки цифровізації. Онлайн-проекти, групові завдання у віртуальному середовищі, використання платформ для спільної роботи (наприклад, Miro, Padlet, Trello) створюють умови для спільного розв'язання проблем і виконання завдань іноземною мовою. Це підтверджують як міжнародні дослідження (Ellis, 2002), так і українські практики.

Цифровізація відкрила шлях до новітнього етапу інновацій - інтеграції штучного інтелекту у навчання іноземних мов. Наукові розвідки (зокрема, Zou et al., 2025) доводять, що генеративні системи можуть підтримувати студентів у написанні текстів, аналізі дискурсу та розвитку креативності. В Україні перші експериментальні проекти (Боднар, Баб'як & Плавуцька, 2023) демонструють, що використання AI сприяє підвищенню індивідуалізації навчання та формуванню нових стратегій іншомовної діяльності.

Отже, цифровізація не лише збагачує методологічні підходи інструментами й технологіями, а й змінює саму їхню структуру та логіку. Вона стимулює перехід від статичних моделей до гнучких, інтегративних та інноваційних практик, що забезпечують комплексний розвиток іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. Це свідчить про зростаюче значення інформаційно-цифрового підходу як методологічної основи

модернізації іншомовної освіти, яка поєднує класичні здобутки та сучасні технологічні інновації.

Для наочного представлення трансформацій методологічних підходів до іншомовної підготовки під впливом цифровізації було узагальнено ключові зміни (табл.2.2): таблиця дозволила систематизувати дані про те, як саме традиційні, сучасні та інноваційні моделі набувають нового змісту завдяки використанню цифрових технологій, і продемонструвати тенденцію переходу від статичних до інтегративно-гнучких форм навчання.

Таблиця 2.2

**Трансформація методологічних підходів до іншомовної підготовки
під впливом цифровізації**

Підхід	Провідна ідея	Трансформація у цифровому середовищі	Приклади реалізації
Граматико-перекладний	Засвоєння граматики та переклад текстів	Використання онлайн-тренажерів, електронних словників, автоматизованих систем перекладу	Duolingo, Reverso, LingQ
Аудіо-лінгвальний	Автоматизація навичок через drills	Цифрові вправи з розпізнавання мовлення, мобільні додатки для тренування вимови	Elsa Speak, LingQ Voice
Кому-нікативний	Розвиток уміння спілкуватися у реальних ситуаціях	Віртуальні комунікаційні середовища для синхронного та асинхронного спілкування	Zoom, Google Meet, онлайн-дебати
Когнітивний	Усвідомлення граматичних закономірностей,	Інтерактивні симуляції, гейміфікація для	Kahoot!, Quizlet, Edmodo

Підхід	Провідна ідея	Трансформація у цифровому середовищі	Приклади реалізації
	розвиток мислення	тренування когнітивних стратегій	
Компетентнісний	Формування інтегративних умінь	Використання цифрових платформ для моніторингу навчальних результатів та індивідуалізації	Moodle, Google Classroom
Діяльнісний	Виконання завдань у наближених до реальності ситуаціях	Віртуальні симулятори, групові онлайн-проекти, цифрові колаборативні інструменти	Padlet, Trello, Miro
CLIL	Інтеграція змісту й мови	Використання мультимедійних ресурсів, онлайн-бібліотек та платформ для викладання фахових дисциплін іноземною	Coursera, EdX, e-Campus
Інтегративний	Поєднання різних методологічних моделей	Змішане та дистанційне навчання, персоналізація через цифрові ресурси	Blended learning, HyFlex-моделі
PBL	Розв'язання реальних проблем	Онлайн-проекти з використанням цифрових інструментів для колаборації	Slack, Microsoft Teams
TBL	Виконання автентичних завдань	Використання електронних завдань у віртуальному середовищі,	Google Docs, Canva

Підхід	Провідна ідея	Трансформація у цифровому середовищі	Приклади реалізації
		створення цифрових продуктів	
E-learning	Використання електронних платформ	Адаптивне навчання, індивідуалізація освітніх траєкторій	Moodle, Canvas, Blackboard
M-learning	Використання мобільних додатків	Мікронавчання, інтерактивні завдання у будь-якому місці та часі	Memrise, Anki, Babbel
AI	Педагогічні інструменти майже не використовувалися	Персоналізація завдань, миттєвий зворотний зв'язок, розвиток креативності	ChatGPT, Grammarly, Quillbot

Аналіз таблиці свідчить, що цифровізація змінила не лише форми, а й зміст реалізації традиційних, сучасних та інноваційних методологічних підходів до іншомовної підготовки. Традиційні методи, які раніше вважалися малоефективними для розвитку практичних мовленнєвих навичок, отримали друге життя у форматі цифрових тренажерів і мобільних додатків. Сучасні підходи, зокрема комунікативний, когнітивний і CLIL, набули нової динаміки завдяки інтерактивним платформам і мультимедійним ресурсам, що забезпечують автентичне іншомовне середовище навіть за межами аудиторії. Інноваційні стратегії, як-от PBL, TBL, e-learning, m-learning та інтеграція штучного інтелекту, продемонстрували потенціал для максимальної персоналізації навчання, розвитку автономності студентів і створення умов для формування іншомовної компетентності у глобалізованому цифровому просторі.

Отже, цифровізація не лише доповнює наявні методологічні підходи, а й перетворює їх у більш гнучкі, інтегративні та орієнтовані на індивідуальні освітні траєкторії. Вона формує передумови для становлення

інформаційно-цифрового підходу як методологічної основи іншомовної підготовки, здатної об'єднати напрацьовані практики з новітніми освітніми підходами, чим забезпечити якісну модернізацію іншомовної підготовки магістрів з економіки.

Інформаційно-цифровий підхід як сучасна методологічна основа іншомовної підготовки

Аналіз розвитку методологічних підходів до іншомовної освіти, здійснений у попередніх підпунктах, свідчить про еволюцію від традиційних лінгвоцентричних моделей до комунікативних, когнітивних, компетентнісних та інтегративних стратегій іншомовної підготовки. Усі вони в різний спосіб спрямовані на формування й розвиток іншомовної компетентності здобувачів освіти, однак сучасний етап розвитку професійної освіти вимагає методології, здатної інтегрувати мовні, комунікативні та когнітивні виміри з цифровими технологіями, які стали невід'ємною частиною освітнього простору. Саме цю потребу задовольняє інформаційно-цифровий підхід, який сьогодні дедалі виразніше окреслюється як базова методологічна основа модернізації іншомовної підготовки здобувачів освіти.

Сутність інформаційно-цифрового підходу полягає у поєднанні системності формування й розвитку іншомовної компетентності з активним використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Це не лише залучення цифрових інструментів як допоміжних ресурсів, а й створення повноцінного цифрового освітнього середовища, у якому реалізуються всі етапи мовної підготовки від засвоєння знань до комунікативної практики та рефлексії здобувачів освіти. На відміну від окремих стратегій (наприклад, e-learning чи мобільного навчання), інформаційно-цифровий підхід є методологічною парадигмою, що визначає стратегію організації освітнього процесу у цифрову добу.

Важливо підкреслити, що цей підхід не заперечує попередні моделі іншомовної підготовки, а інтегрує їх у нову якість. Наприклад, граматико-

перекладна та аудіолінгвальна моделі (Richards, 2006; Brooks, 1964) зберігають актуальність через цифрові тренажери та мобільні застосунки, які роблять автоматизацію мовленнєвих структур ефективнішою. Комунікативний і когнітивний підходи до іншомовної підготовки (Savignon, 2017; Ellis, 2002) отримують нові можливості завдяки онлайн-спільнотам і симуляціям, які дозволяють створювати автентичні ситуації спілкування та розвивати критичне мислення. Діяльнісні та інтегративні моделі реалізуються у віртуальних колаборативних просторах, що дозволяють студентам виконувати завдання у команді, використовуючи мову як інструмент вирішення проблем (Littlewood, 2004). Модель CLIL набуває нового бачення завдяки мультимедійним ресурсам і цифровим платформам для інтеграції змісту та мови (Coyle, Hood & Marsh, 2010).

У науковому дискурсі інформаційно-цифровий підхід виділяється через кілька важливих характеристик. По-перше, це персоналізація навчання, яка реалізується завдяки цифровим ресурсам і аналітиці навчальних даних (Levy, 2009; Godwin-Jones, 2017). По-друге, це інтерактивність і мультимедійність дидактичних матеріалів, які роблять процес засвоєння мови більш наочним і практикоорієнтованим. По-третє, це розширення простору навчання: іншомовна підготовка виходить за межі навчальної аудиторії та продовжується у цифрових середовищах, що включають онлайн-курси, мобільні застосунки, соціальні мережі та інтерактивні платформи. По-четверте, це динамічне поєднання формальної й неформальної освіти, яке дозволяє студентам практикувати іноземну мову у різних ситуаціях і сучасному професійному дискурсі.

Українські дослідники також підкреслюють значення інформаційно-цифрового підходу: Боднар, Баб'як і Плавуцька (2023) показують, що мобільні застосунки та онлайн-ресурси сприяють формуванню стійкої мотивації й навичок самостійної роботи. Онучак (2023) доводить ефективність інтерактивних платформ у діяльнісному навчанні фахівців з економіки, де цифрові інструменти дозволяють моделювати професійні

ситуації. Зубенко (2024) обґрунтовує, що цифрові середовища відкривають нові можливості для розвитку міжкультурної комунікації.

Інформаційно-цифровий підхід до формування іншомовної компетентності доцільно розглядати як цілісну методологію організації освітнього процесу, у якій цифрові технології не «додаються» до наявних практик, а визначають логіку цілей, змісту, засобів і способів оцінювання результатів. Йдеться про зміну ядра навчальної діяльності: від одиничних цифрових операцій до проєктування повних інструкційних циклів у цифровому середовищі. Показовим є перехід від написання індивідуального реферату у текстовому редакторі до створення спільного дослідницького продукту з використанням візуальних платформ типу Miro або до опанування основ аналізу даних засобами Python для підготовки аргументованих англомовних висновків. За такої логіки цифрові інструменти стають механізмами мисленнєвої, комунікативної та організаційної роботи здобувача освіти, а не просто каналами доставки контенту.

Концептуально підхід спирається на системність та інтегрованість. Цифрові засоби пронизують весь цикл навчальної дії: постановку завдання, пошук джерел, критичну перевірку достовірності, структуроване опрацювання, візуалізацію, створення власного продукту і його презентацію. У центрі опиняються інформаційні процеси, причому не лише в їх «технічному» вимірі, а й як інтелектуальні операції, що формують іншу якість мовної діяльності. Здобувач освіти цілеспрямовано добирає інформацію, зіставляє джерела, фіксує критерії надійності, узгоджує формат представлення даних із жанровими вимогами та очікуваннями адресата, дотримується норм етики та безпеки використання цифрових ресурсів. У результаті самі мовні дії стають прозорішими для аналізу, а їх якість піддається верифікації через артефакти цифрової роботи.

Важливою умовою є середовищний вимір інформаційно-цифрового підходу до іншомовної підготовки здобувачів освіти. Інформаційно-

цифровий підхід працює не як сума розрізнених додатків, а як узгоджена екосистема, що поєднує системи управління навчанням, засоби відеокommunікації, хмарні сховища, колаборативні редактори та спеціалізоване програмне забезпечення. Така екосистема забезпечує для здобувачів освіти безперервність навчальної дії, відстежуваність прогресу, зручну інструментальну підтримку жанрових завдань і єдині правила безпеки даних. Саме екосистемність дає змогу органічно інтегрувати іншомовну підготовку в професійну та міжкультурну взаємодію, а не обмежуватися у процесі іншомовної підготовки вправами на рівні окремих навичок.

Провідною ідеєю залучення інформаційно-цифрового підходу до іншомовної підготовки здобувачів освіти виступає їх активізація і суб'єктність здобувача освіти. Роль пасивного споживача інформації для них змінюється на роль творця, дослідника, фасилітатора мережевої взаємодії. Проєктні формати, вебквести, створення цифрових продуктів, участь у спільних дослідженнях англійською зумовлюють появу нових структур дії: від постановки запитів до налаштування критеріїв оцінки і самооцінювання. Залучення до публічної діяльності у цифровому середовищі одночасно формує відповідальну комунікацію, навички мовленнєвого посередництва, здатність працювати з неоднорідними аудиторіями.

Орієнтованість на дані надає інформаційно-цифровому підходу операційної точності. Аналітика в системах електронного навчання дає змогу відстежувати освітні траєкторії здобувачів освіти, виявляти вузькі місця й прогалини, своєчасно коригувати завдання. На рівні мовленнєвої діяльності це означає для здобувачів освіти застосовність персоналізованих сценаріїв (зокрема, вибір жанрів і рівнів складності, індивідуальні плани опрацювання термінології, налаштовані завдання для письма та усних виступів, специфічні тренування модальності й аргументації). Рішення про опанування певного правила чи змісту навчання ухвалюються на основі

об'єктивних фактів (підтверджень освітньої діяльності), а не інтуїції, що підвищує валідність оцінювання й ефективність навчального часу.

Інформаційно-цифровий підхід також організує мережеву взаємодію. Комунікація між суб'єктами освітнього процесу перестає бути лише вертикальною. Вона набуває горизонтальних форм у синхронних та асинхронних каналах: дискусійні дошки, групові документи, проєктні робочі простори, презентації і бріфінги у відеоконференціях. Для іншомовної підготовки це принципово, адже саме у таких каналах формуються навички ділової комунікації, технічних коментарів, коротких усних оновлень, аргументованих відповідей на питання, узгоджених колективних рішень тощо.

Зауважимо, що науковці інколи ототожнюють інформаційно-цифровий підхід із суміжними поняттями: «комп'ютеризація», «інформаційні технології», E-learning, «цифровізація». Термін «комп'ютеризація» описує радше технічну готовність, тоді як інформаційно-цифровий підхід проявляється як методологічна рамка використання технологій заради освітніх результатів. Поняття «інформаційні технології» фіксує інструментарій, тоді як за інформаційно-цифрового підходу визначальною є логіка його застосування у конкретній сфері. E-learning найчастіше позначає моделі дистанційного навчання, а інформаційно-цифровий підхід є ширшим поняттям, що охоплює і зміст, і способи діяльності, і цільову модель результатів навчання. Цифровізація як перехід від аналогового до цифрового освітнього простору є процесуальною характеристикою галузі, тоді як пропонований підхід виконує роль концептуальної основи, що спрямовує цей процес і задає його якісні параметри.

У площині підготовки магістрів з економіки зміст інформаційно-цифрового підходу конкретизується. По-перше, цифрове середовище стає робочим полем для мовленнєвих дій, прив'язаних до економічних завдань студентів. Здобувач освіти не просто «відпрацьовує лексику», а готує,

наприклад, англомовне виконавче резюме до ринкового огляду, спираючись на дані з FRED або World Bank Data, будує дашборд у Tableau чи Datawrapper і презентує висновки в Zoom. Для інвесторського оновлення формує короткий інформаційний документ для інвесторів у спільному документі Google Docs з чіткими метриками (ARR, CAC, EBITDA), а для управлінського рішення готує політичний огляд англійською з двома сценаріями та візуалізацією ризиків. Такі продукти створюються в узгодженій екосистемі: LMS для завдань, хмарний диск для спільних файлів, відеозв'язок для зустрічей і презентацій, спеціалізоване ПЗ для обробки даних. Мова тут виконує функцію інструмента аналітичної діяльності: здобувач освіти збирає англомовні джерела (наприклад, OECD, IMF working papers), перевіряє їх надійність, структурує доказову базу і вербалізує висновки відповідною жанровою риторикою.

По-друге, іншомовна компетентність майбутніх магістрів з економіки наповнюється цифровими компонентами, без яких економічні рішення сьогодні не працюють. Цифровий вимір іншомовної компетентності означає вміння тримати короткий stand-up call англійською, коректно вести електронне листування з постачальником або клієнтом, модерувати Q&A-сесії після онлайн-виступу або презентації. Він також означає роботу з даними: пошук серій у міжнародних базах, очищення наборів у Excel, Power Query або Python, побудова аргументації навколо графіків і таблиць та чітке маркування невизначеності у висновках. Цифрова етика і кібербезпека проявляються у коректному цитуванні джерел, належному доступі до спільних документів, безпечному обговоренні конфіденційних припущень під час онлайн-нарад, а також у виваженій міжкультурній риториці листування.

По-третє, цифрові дані про навчальну діяльність здобувачів освіти стають основою для персоналізації їх освітніх траєкторій. Аналітика в LMS фіксує типові помилки у менеджерських записках, слабкі місця у поясненні графіків чи в наданні рекомендацій на основі ризиків. Здобувач освіти

отримує індивідуальні траєкторії: для когось це може бути мікроспринт на модальність у рекомендаційних розділах політичного огляду; для когось - цільовий тренінг на дискурсивні переходи між доказами і претензіями; для когось - завдання з переформулювання технічних абзаців 10-К звітів на «читабельну» англійську. Рубрики оцінювання закладають перевірні індикатори: термінологічна точність у фінансових колокаціях, доречна модальність, прозорість структури і узгодженість вербального та візуального ряду.

Мережева взаємодія переводить іншомовну підготовку майбутніх магістрів з економіки в режим реальної командної роботи. Здобувачі освіти англійською проводять ретроспективу спринту, розподіляють ролі у зборі даних для прогнозу ринку, узгоджують комунікаційний план для релізу продукту на іноземний ринок, відпрацьовують сценарій перемовин з постачальником у симуляторі. Результатом стають не ізольовані «мовні вправи», а повноцінні артефакти економічної діяльності - слайди виступів з коректними метриками, короткі пам'ятки (management memos), односторінкові анотації (executive summaries), листи-узгодження умов постачання, які водночас є індикаторами сформованості іншомовної компетентності здобувачів освіти.

Отже, інформаційно-цифровий підхід не зводиться до «використання комп'ютерів на заняттях». Він означає перебудову всього процесу розвитку іншомовної компетентності здобувачів освіти на засадах цифрової трансформації, де технології визначають нові цілі, зміст і результати підготовки майбутніх фахівців. У цьому підході поєднуються мовні, комунікативні, когнітивні та соціокультурні складники, що працюють у єдиній цифровій екосистемі. Така рамка дає змогу долати виявлені бар'єри формування іншомовної компетентності, синхронізувати системне бачення зі здатністю до інновацій та забезпечувати відповідність іншомовної підготовки потребам майбутнього магістра з економіки сьогодні. Тому йдеться не про допоміжний цифровий інструментарій, а про сучасну

парадигму, яка окреслює траєкторії модернізації іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки.

Цифрове освітнє середовище ЗВО як інфраструктурна база для реалізації інформаційно-цифрового підходу

Використання інформаційно-цифрового підходу до іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки неможливе без створення відповідного інфраструктурного підґрунтя, яким у сучасній системі вищої освіти виступає цифрове освітнє середовище закладу вищої освіти (ЦОС ЗВО). Під цим поняттям у науковій літературі розуміють комплекс цифрових технологій, інструментів, сервісів та організаційно-методичних практик, що інтегровані у структуру освітнього процесу, забезпечують його відкритість, мобільність та персоналізацію (Bates, 2015; Богославський та ін., 2025. Юрченко та ін., 2025).

Цифрове освітнє середовище виконує кілька важливих функцій: (1) воно виступає платформою доступу до освітніх ресурсів електронних курсів, онлайн-бібліотек, мультимедійних матеріалів; (2) воно створює умови для комунікації й колаборації здобувачів освіти і викладачів через форуми, чати, відеоконференції; (3) воно забезпечує моніторинг та оцінювання результатів навчання завдяки електронним журналам, автоматизованим тестам та системам аналітики освітніх даних. Як підкреслює Godwin-Jones (2017), цифрове освітнє середовище розширює простір іншомовної підготовки, дозволяє студентам практикувати мову не лише в аудиторії, а й у різних цифрових середовищах.

В українському дискурсі створення цифрових освітніх середовищ стало одним із пріоритетів модернізації вищої освіти. Згідно з дослідженнями Боднар, Баб'як і Плавуцької (2023), використання платформ Moodle, Google Classroom, Zoom та мобільних застосунків сприяє підвищенню мотивації студентів до вивчення іноземних мов, оскільки вони отримують можливість поєднувати індивідуальну й групову роботу, працювати з мультимедійними матеріалами та контролювати власні

результати. Науковці (Дем'янюк, Павленко і Сизенко, 2024) доводять, що цифрове середовище створює умови для інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти (Яблоков, 2018; Bin-Hady, & Al-Tamimi, 2021), що є особливо важливим для магістрів з економіки, які потребують практики іншомовної комунікації поза межами аудиторії.

Зарубіжний досвід підтверджує ефективність використання цифрового освітнього середовища як бази для реалізації інформаційно-цифрового підходу. Університети ЄС та США активно впроваджують моделі *blended learning* та *HyFlex*, які дозволяють студентам обирати формат навчання (очний, онлайн чи змішаний) залежно від власних потреб і можливостей (Garrison & Vaughan, 2008). Такі практики створюють умови для розвитку автономності студентів і підвищують якість іншомовної підготовки завдяки гнучкому поєднанню індивідуальної та колективної роботи.

Особливе значення цифрове освітнє середовище (ЦОС) має для іншомовної підготовки магістрів з економіки. По-перше, воно дозволяє забезпечити професійну спрямованість навчання через використання автентичних електронних ресурсів (наукових статей, професійних форумів, мультимедійних матеріалів). По-друге, ЦОС ЗВО сприяє формуванню міжкультурної комунікації, оскільки створює можливості для участі у віртуальних проєктах та конференціях. По-третє, воно розширює можливості для рефлексії та самоконтролю, забезпечує студентам інструменти для оцінки власних успіхів і основу для постановки нових навчальних цілей.

Отже, цифрове освітнє середовище ЗВО виступає не лише технічною платформою, а й інфраструктурною базою реалізації інформаційно-цифрового підходу. Воно інтегрує інструменти для доступу до ресурсів, організації комунікації, моніторингу результатів і створення умов для автономного навчання, забезпечуючи комплексний розвиток іншомовної компетентності. Саме через це цифрове середовище розглядається як

важлива передумова ефективної модернізації іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки у глобалізованому й цифровому суспільстві.

Інформаційно-цифровий підхід у іншомовній підготовці як трансформація методик навчання

Інформаційно-цифровий підхід не обмежується лише інфраструктурними змінами чи створенням цифрового освітнього середовища. Його ключовий зміст проявляється у трансформації конкретних цифрових засобів навчання, які набувають нової форми під впливом цифрових технологій, серед яких - мобільні застосунки, інструменти штучного інтелекту, віртуальну й доповнену реальність та мультимодальні ресурси (Westmoreland, 2022).

Мобільні застосунки стали однією з найбільш поширених практик у іншомовній освіті. Сьогодні вони забезпечують можливості для мікронавчання, гнучкості у часі та персоналізації освітньої траєкторії. Дослідження Godwin-Jones (2017) свідчать, що мобільне навчання сприяє регулярній практиці та підвищує мотивацію студентів завдяки інтерактивним форматам і гейміфікації. В Україні мобільні застосунки активно використовуються у змішаному навчанні. Наукові розвідки (зокрема, Боднар, Баб'як і Плавуцька, 2023) підкреслюють, що застосування Duolingo, Quizlet та Memrise у іншомовній підготовці майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей дозволяє компенсувати обмежений час аудиторних занять і сприяє розвитку навичок автономного навчання. Водночас дослідники зазначають ризик фрагментарності такої підготовки, коли студенти обмежуються лише вправами у мобільних застосунках, не інтегруючи їх у комплексний освітній процес.

Інтеграція штучного інтелекту (ШІ або AI, artificial intelligence) відкрила нові можливості для організації іншомовної підготовки. Генеративні моделі (ChatGPT, Grammarly, Quillbot та ін.) надають студентам можливість створювати тексти, аналізувати граматичні конструкції,

тренувати стилістику та отримувати миттєвий зворотний зв'язок (Gligorea et al., 2023; Ivanashko et al., 2024; Owan et al., 2023; Rusmiyanto et al., 2023; Wei, 2023). Наукові дослідження (Zou et al., 2025) підтверджують, що використання AI може підвищити креативність студентів і сприяти формуванню нових стратегій письма та усної комунікації. В українському дискурсі практики інтеграції AI у мовну освіту описують Дем'янюк, Павленко й Сизенко (2024) і зазначають, що інструменти штучного інтелекту можуть сприяти розвитку автономності здобувачів освіти. Однак наукові дані щодо довготривалої ефективності цих практик поки що обмежені, і ризики надмірної залежності, а також питання академічної доброчесності залишаються відкритими.

Ще одним перспективним напрямом є використання віртуальної та доповненої реальності. Дослідження (Parmahi, 2023) показують, що VR-середовища дозволяють студентам занурюватися у симульовані ситуації автентичного спілкування, тоді як AR-технології сприяють вивченню лексики й граматики: наприклад, завдяки VR студент може брати участь у віртуальних конференціях чи дискусіях, що імітують міжнародне професійне середовище. В Україні ці технології поки що використовуються епізодично, переважно у рамках експериментальних курсів або міжнародних проєктів, але перші результати свідчать про їх високий мотиваційний потенціал (Бойко, Кабацька, & Усик, 2025).

Особливе місце посідають мультимедійні ресурси, які об'єднують текст, аудіо, відео та інтерактивні елементи. Їх використання сприяє одночасному розвитку кількох видів мовленнєвої діяльності. Як зазначає Mayer (2014), мультимодальне навчання відповідає особливостям сприйняття інформації сучасним поколінням здобувачів освіти і створює умови для більш глибокого засвоєння матеріалу. В українській практиці мультимодальні ресурси застосовуються у вигляді відеолекцій, інтерактивних презентацій, подкастів і цифрових симуляцій. Водночас їх

ефективність часто залежить від якості інтеграції у курс і педагогічного супроводу, а не від самої технології.

Інноваційні цифрові практики у іншомовній підготовці магістрів з економіки подані у таблиці (табл. 2.3). Їх систематизація дозволяє не лише окреслити сутність кожної та її потенційні переваги, але й критично проаналізувати обмеження й проблеми впровадження. Зведені характеристики мобільних застосунків, інструментів штучного інтелекту, VR/AR та мультимодальних ресурсів показують, наскільки різною є міра їх інтегрованості в освітній процес та якими залишаються науково-практичні прогалини у дослідженні їх ефективності.

Таблиця 2.3.

Інноваційні цифрові практики у іншомовній підготовці магістрів з економіки

Практики	Сутність застосування	Потенційні переваги	Обмеження / недоліки	Приклади досліджень
Мобільні засто-сунки	Виконання вправ, мікро-навчання, інтерактивні тренажери	Гнучкість у часі, персоналізація, мотивація через гейміфікацію	Фрагментарність, поверхневість результатів без інтеграції у курс	Godwin-Jones (2017); Боднар, Баб'як & Плавущка (2023)
Штучний інтелект (AI)	Генеративні системи для письма, перекладу, аналізу текстів	Індивідуалізація, миттєвий зворотний зв'язок, розвиток креативності	Ризик академічної недоброчесності, відсутність доведених даних щодо довготривалої ефективності	Zou et al. (2025); Дем'янюк, Павленко & Сизенко (2024)
VR/AR	Віртуальні симуляції, доповнена реальність для практики мовлення й засвоєння лексики	Занурення в автентичне середовище, висока мотивація	Висока вартість, обмеженість у широкому впровадженні, фрагментарність практик	Papmahi (2020); українські експериментальні курси

Практики	Сутність застосування	Потенційні переваги	Обмеження / недоліки	Приклади досліджень
Мульти-модальні ресурси	Поєднання тексту, аудіо, відео, інтерактивних елементів	Розвиток різних видів мовленнєвої діяльності, краща наочність	Залежність від педагогічної інтеграції, нерівний доступ до якісного контенту	Mayer (2014)

Порівняльний аналіз свідчить, що всі інноваційні практики у межах інформаційно-цифрового підходу мають значний потенціал для трансформації іншомовної підготовки. Вони забезпечують гнучкість, персоналізацію, автентичність і багатоканальність сприйняття інформації. Проте характер їх упровадження суттєво різниться: мобільні застосунки та мультимодальні ресурси є відносно поширеними, але часто функціонують як допоміжні інструменти; штучний інтелект активно обговорюється в освітньому дискурсі, однак його ефективність у довгостроковій перспективі ще не підтверджена; VR/AR-технології мають високий потенціал, але їх використання обмежене експериментальними проєктами та ресурсними бар'єрами. Це підкреслює необхідність системної інтеграції цифрових інновацій у методики іншомовної підготовки та подальших досліджень їх реальної результативності. Тому доцільно перейти до розгляду організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу.

2.3. Організаційно-педагогічна система розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу

Огляд наявних моделей іншомовної підготовки здобувачів освіти у ЗВО

Аналіз наявних моделей іншомовної підготовки у вітчизняній та зарубіжній практиці свідчить, що вони формувалися під впливом різних

освітніх традицій і суспільних запитів. З одного боку, спостерігається спадковість від класичних методик, що робили акцент на мовних знаннях та формальних навичках. З іншого боку, розвиток глобалізації та цифровізації вищої освіти стимулював появу інтегративних і професійно-орієнтованих моделей, які розглядають іноземну мову не як самодостатню дисципліну, а як засіб професійної й академічної мобільності.

У зарубіжних університетах набули популярності моделі ESP та EAP, що передбачають вивчення іноземної мови у тісному зв'язку з майбутньою професійною чи академічною діяльністю. Hyland (2006) наголошує, що ESP формує навички роботи з фаховими текстами й дискурсами, тоді як EAP готує студентів до участі у міжнародних академічних комунікаціях, написання наукових статей та презентацій. Сильними сторонами цих моделей є їхня практична спрямованість, автентичність матеріалів і здатність мотивувати студентів через безпосередній зв'язок із майбутньою професійною сферою (Lemeshchenko-Lagoda, Kryvonos, & Kolodii, 2020). Водночас слабкі сторони полягають у високих вимогах до викладачів, які мають володіти як мовною, так і предметною компетентністю, а також у ризику фрагментарності, коли мовні курси надто вузько обмежуються термінологією конкретної дисципліни (Flowerdew, 2015).

Окремо слід виділити модель CLIL (Content and Language Integrated Learning), що активно використовується сьогодні у європейських університетах. За даними Coyle, Hood і Marsh (2010), її сильними сторонами є інтеграція професійних знань і мовної підготовки, формування критичного мислення та розвиток міжкультурної компетентності здобувачів освіти. Водночас практика свідчить, що впровадження CLIL потребує значних ресурсів, спеціально підготовлених викладачів та якісних двомовних матеріалів, чого бракує навіть у розвинених освітніх системах Європи.

В українській вищій освіті найбільш поширеними залишаються моделі іншомовної підготовки, побудовані за принципами традиційних курсів іноземної мови з елементами професійної орієнтації. Дослідження

(Вороніна, 2017; Павленко, 2021; Лисак, 2024) свідчать, що такі моделі забезпечують студентам базовий рівень володіння мовою, проте їх слабкою стороною є обмежений розвиток академічного письма, комунікативних умінь та міжкультурної взаємодії. У результаті випускники часто стикаються з труднощами під час підготовки англomовних наукових текстів або участі у міжнародних проєктах.

Водночас зростає кількість експериментальних і пілотних моделей. Наприклад, Боднар, Баб'як і Плавуцька (2023) описують практику використання мобільних застосунків та змішаного навчання для формування іншомовної компетентності, що дозволяє підвищити мотивацію та забезпечити постійну мовленнєву практику здобувачів освіти. Науковці (Дем'янюк, Павленко і Сизенко, 2024) акцентують увагу на інтегративних моделях, які поєднують формальне та неформальне навчання у цифровому освітньому середовищі, створюючи умови для більш комплексного розвитку мовних і професійних умінь. Проте ці підходи поки що мають фрагментарний характер і залежать від індивідуальної ініціативи викладачів.

Дослідники з-за кордону також підкреслюють роль мультимодальних та інноваційних моделей, у яких поєднуються традиційні аудиторні форми, онлайн-курси, мобільне навчання та використання штучного інтелекту. За даними Zou et al. (2025), інтеграція AI у освітні програми дозволяє оновити поширені моделі іншомовної підготовки через персоналізацію навчання та розширення спектру мовленнєвих практик. Проте слабкою стороною залишається недостатність емпіричних підтверджень довготривалої їх ефективності та ризики академічної недоброчесності при використанні такого оновлення.

Для кращого розуміння особливостей організації іншомовної підготовки у вітчизняних та зарубіжних ЗВО було узагальнено моделі, їхні сильні та слабкі сторони (табл.2.4). Таблиця дозволяє чітко окреслити

переваги й обмеження кожної моделі та визначити напрями для можливої модернізації.

Таблиця 2.4.

**Порівняльний аналіз моделей іншомовної підготовки
у вітчизняних та зарубіжних ЗВО**

Модель	Характеристика	Сильні сторони	Слабкі сторони	Приклади досліджень
Традиційні курси іноземної мови (Україна)	Викладання мови у межах окремої дисципліни, іноді з елементами професійної орієнтації	Формують базові мовні знання; відносна простота реалізації	Обмежений розвиток комунікативних і міжкультурних умінь; слабкий акцент на академічному письмі	Вороніна (2017); Павленко (2021)
ESP (English for Specific Purposes)	Вивчення мови у професійно орієнтованих ситуаціях	Практична спрямованість; автентичні матеріали; мотивація через зв'язок з фахом	Високі вимоги до викладача (мовна + предметна компетентність); ризик надмірної вузькості	Hyland (2006); Flowerdew (2015)
EAP (English for Academic Purposes)	Орієнтація на академічне письмо, презентації, дослідження	Готує до міжнародної академічної мобільності; розвиток навичок письма і публікацій	Може ігнорувати професійні потреби фахівців з економіки; вимагає значних ресурсів	Hyland (2006); Council of Europe (2018)
CLIL (Content and Language Integrated Learning)	Інтегроване навчання фахових дисциплін і мови	Поєднання мовних і професійних знань; розвиток критичного мислення й міжкультурної компетентності	Потребує підготовлених викладачів та двомовних матеріалів; ресурсна складність	Coyle, Hood & Marsh (2010)
Змішане та мобільне навчання	Комбінація очних занять, онлайн-платформ і мобільних застосунків	Гнучкість, постійна мовна практика, розвиток автономності	Фрагментарність застосування; потреба у цифрових навичках студентів і викладачів	Godwin-Jones (2017); Боднар, Баб'як & Плавущька (2023)

Інтегра- тивні та мульти- модальні моделі	Поєднання традиційних і цифрових інструментів, формальної та неформальної освіти	Персоналізація, багатоканальніст ь навчання, можливість симуляції професійних ситуацій	Недостатня емпірична перевірка довготривалої ефективності; висока залежність від ресурсів	Demianiuk & Syzenko (2024); Zou et al. (2025)

Порівняльний аналіз засвідчує, що у вітчизняних ЗВО іншомовна підготовка здебільшого ґрунтується на традиційних моделях, які забезпечують лише базовий рівень компетентності та не завжди відповідають потребам сучасного професійного середовища. Зарубіжні моделі ESP, EAP, CLIL мають сильні сторони у професійній та академічній орієнтації, але вимагають значних кадрових і матеріальних ресурсів. Інноваційні форми, пов'язані зі змішаним, мобільним та мультимодальним навчанням, створюють потенціал для інтеграції формальної та неформальної освіти, розвитку автономності та міжкультурної комунікації, проте залишаються або фрагментарними, або ще недостатньо дослідженими в аспекті їх довготривалої ефективності. Це підтверджує потребу у розробленні організаційно-педагогічної моделі, яка врахує як позитивний досвід, так і виявлені недоліки існуючих практик.

Проблеми й виклики реалізації різних моделей іншомовної підготовки та необхідність їх оновлення в умовах цифровізації та глобалізації освіти

Проведений аналіз моделей іншомовної підготовки засвідчив значні досягнення у створенні професійно- та академічно орієнтованих систем підготовки фахівця, проте їх ефективність залишається обмеженою через низку проблем, які особливо виразно виявляються у сучасному цифровому освітньому середовищі.

Однією з головних проблем є фрагментарність та розбалансованість наявних моделей іншомовної підготовки. У більшості вітчизняних ЗВО іноземна мова вивчається у форматі традиційних курсів, які формують певний набір базових знань із граматики, лексики та читання текстів, однак

рідко інтегруються у професійну підготовку студентів. Унаслідок цього виникає розрив між академічними вимогами й реальними потребами майбутніх фахівців. На думку Вороніної (2017), студенти після таких курсів здебільшого володіють лише інструментальними навичками, вони здатні перекладати тексти, виконувати стандартні граматичні завдання, проте не демонструють уміння застосовувати іноземну мову в умовах реальної комунікації, зокрема у професійних і міжкультурних ситуаціях. Це обмежує їхню участь у міжнародних академічних проєктах, знижує конкурентоспроможність на ринку праці та унеможливорює повноцінну інтеграцію у глобалізований освітній простір.

Фрагментарність проявляється також у тому, що навіть за наявності спроб упровадження елементів ESP або CLIL, вони зазвичай не є системними, а залежать від ініціативи окремих викладачів. Так, в університетах упроваджуються модулі з англійської для економістів чи інженерів, проте вони часто розробляються без координації з фаховими кафедрами, що призводить до розриву між мовними і професійними завданнями. Водночас зарубіжні дослідження (Hyland, 2006; Coyle, Hood & Marsh, 2010) доводять, що успішність моделей ESP та CLIL залежить саме від глибокої інтеграції мови у зміст професійних дисциплін.

Вирішення цієї проблеми бачиться у: створенні цілісних міжкафедральних програм, де курси іноземної мови були б інтегровані з навчальними планами спеціальностей, а мовні завдання корелювали із фаховими проєктами; активному використанні цифрових інструментів, які дозволили б моделювати професійні ситуації англійською чи іншою іноземною мовою (від онлайн-платформ для командних проєктів по типу Padlet, Trello, Miro до спеціалізованих симуляторів); забезпеченні поступового переходу від фрагментарних практик до системних цифрових екосистем, де іноземна мова не виступає ізольованою дисципліною, а пронизує увесь освітній процес. Це передбачає, зокрема, розроблення міждисциплінарних електронних курсів, у яких теоретичний матеріал із

профільних дисциплін подається англійською мовою, а його опрацювання супроводжується інтерактивними завданнями для формування мовних умінь.

Таким чином, подолання фрагментарності й розбалансованості наявних моделей іншомовної підготовки можливе лише за умови їх трансформації на засадах інформаційно-цифрового підходу. Саме він створює передумови для інтеграції мовної та професійної підготовки, дозволяє врахувати реальні потреби майбутніх фахівців і забезпечити їхню готовність до участі в академічних та професійних комунікаціях у глобалізованому світі.

Ще однією суттєвою проблемою, що обмежує ефективність наявних моделей іншомовної підготовки, є кадровий та методичний дефіцит. Моделі ESP та CLIL, які успішно розвиваються в європейських університетах, потребують викладачів із подвійним фахом - високим рівнем володіння іноземною мовою та глибокими знаннями у конкретній предметній галузі. У більшості вітчизняних закладів вищої освіти така кадрова база ще не сформована. Викладачі іноземної мови часто мають недостатню підготовку для викладання фахових дисциплін, тоді як викладачі професійних предметів зрідка володіють іноземною мовою на рівні, достатньому для проведення занять. Це створює бар'єр у впровадженні інтегрованих моделей іншомовної підготовки та обмежує їхнє поширення.

Труднощі проявляються також у відсутності якісних навчально-методичних матеріалів, що відповідають сучасним вимогам цифровізації та глобалізації освіти. Навіть коли впроваджуються пілотні курси з елементами ESP або CLIL, вони здебільшого базуються на адаптованих підручниках, розроблених для іншого, і не враховують специфіки вітчизняної професійної освіти. Також відсутні єдині підходи до інтеграції цифрових технологій у процес іншомовної підготовки: цифрові ресурси застосовуються вибірково, без методичної системності, що знижує їх ефективність.

Подолання цих викликів можливе лише за умови цілеспрямованої роботи у кількох напрямках. По-перше, це підготовка та перепідготовка викладачів, здатних працювати на перетині мовної та професійної підготовки. Для цього необхідні програми підвищення кваліфікації, орієнтовані на розвиток цифрової грамотності та методики викладання іноземної мови у професійному аспекті. По-друге, потрібна розробка сучасних методичних матеріалів, які б органічно поєднували професійно орієнтований зміст з іншомовними завданнями та враховували можливості цифрових середовищ. Важливим кроком має стати створення цілісної організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності, яка передбачатиме інтеграцію кадрового забезпечення, методичних ресурсів і цифрових інструментів у єдиному цифровому середовищі. Саме така система може стати відповіддю на виклики кадрового та методичного дефіциту й забезпечити стабільність і сталість іншомовної підготовки здобувачів освіти в умовах цифровізації.

Важливим викликом для існуючих моделей є недостатня інтеграція цифрових інструментів в освітній процес. Попри активне поширення цифрових ресурсів у вищій школі, їх використання в іншомовній підготовці найчастіше залишається допоміжним, а не системотвірним. Дослідження Боднар, Баб'як і Плавуцької (2023) засвідчують, що мобільні застосунки й онлайн-ресурси здебільшого розглядаються як додаткові інструменти для індивідуальної роботи, а не як складова частина цілісної програми розвитку іншомовної компетентності здобувачів освіти. Подібну тенденцію підтверджують і інші дослідники, наголошуючи, що цифрові засоби часто використовуються епізодично для виконання окремих вправ чи тестів, але без узгодження з методологічною основою курсу.

У зарубіжних дослідженнях (Godwin-Jones, 2017; Zou et al., 2025) відзначається, що навіть у провідних університетах мобільне навчання, VR/AR чи штучний інтелект здебільшого впроваджуються у вигляді пілотних проєктів, які не завжди інтегровані в інституційну політику

закладу освіти. Це призводить до того, що цифровізація освіти набуває поверхневого характеру і не забезпечує відповідних умов для цілісної трансформації процесу формування іншомовної компетентності здобувачів освіти. У результаті значний потенціал цифрових інструментів залишається невикористаним: вони не виконують функції системної персоналізації, не забезпечують комплексного моніторингу результатів і не створюють умов для стійкого розвитку автономності студентів.

Вирішення означеної проблеми для успішності іншомовної підготовки магістрів з економіки потребує впровадження низки стратегічних заходів. Першочерговим кроком є перехід від фрагментарних практик до системної інтеграції цифрових інструментів у єдиному освітньому середовищі. Таке середовище могло б бути реалізоване шляхом створення віртуального кампусу на базі платформи Moodle, до якого були б інтегровані спеціалізовані мобільні застосунки для роботи з аутентичними економічними текстами, інструменти штучного інтелекту для корекції академічного письма, а також елементи віртуальної та доповненої реальності для імітації професійних ситуацій міжнародної комунікації.

Другим важливим напрямом є розробка уніфікованих підходів до використання цифрових ресурсів, спрямованих на подолання епізодичності та забезпечення цілісності освітнього процесу.

Не менш вагомим завданням є інтеграція інструментів освітньої аналітики (результатів навчання), що відкриває можливості для об'єктивного відстеження динаміки розвитку іншомовної компетентності та персоналізації навчальних траєкторій. Зокрема, за допомогою системного аналізу даних усередині LMS можна ідентифікувати типові помилки у використанні умовних речень в контрактній документації та автоматично сформувати для студентів індивідуальний пакет коригуючих вправ. Аналогічно, успішність виконання завдань з аудіювання на основі лекцій провідних світових університетів може слугувати індикатором прогресу у розвитку навичок сприйняття професійного мовлення.

Таким чином, недостатня інтеграція цифрових інструментів залишається основним бар'єром у вдосконаленні іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки. Її подолання є можливим за умови створення цілісної організаційно-педагогічної системи, що інтегрує методологічні засади, цифрове середовище та інноваційні педагогічні практики іншомовної підготовки. Саме розробка такої системи, здатної трансформувати цифровізацію з маргінального елемента в інфраструктурну основу сучасної освіти, становитиме предмет подальшого наукового аналізу.

Ще одним масштабним викликом для існуючих моделей іншомовної підготовки є глобалізація освіти, яка суттєво змінює вимоги до якості та змісту мовної підготовки. У сучасному світі іншомовна компетентність уже не зводиться до суто інструментального володіння мовою, а постає як здатність ефективно діяти в умовах міжнародного академічного та професійного середовища, де важливими є міжкультурна чутливість, дискурсивна гнучкість і здатність працювати з автентичними матеріалами.

Зарубіжні дослідники (Hyland, 2006; Savignon, 2017) наголошують, що іншомовна підготовка в університетах Європи та США на рівні магістратури дедалі більше орієнтується на розвиток у здобувачів освіти навичок участі у міжнародних конференціях, підготовки наукових публікацій англійською мовою та міждисциплінарної взаємодії у мультикультурних командах. Особливу увагу приділяють формуванню академічного письма як складової іншомовної компетентності, оскільки воно є базовою умовою інтеграції студентів і молодих науковців у глобальний науковий простір.

В українському дискурсі ця проблема набуває ще гострішого характеру. Як показують дослідження (Дем'янюк, Павленко і Сизенко, 2024), більшість студентів володіють іноземною мовою на рівні, достатньому для виконання навчальних завдань, але відчують значні труднощі під час підготовки статей до міжнародних видань або участі у

грантових проєктах. Брак досвіду міжкультурної комунікації та недостатня практика роботи з автентичними текстами знижують їхню конкурентоспроможність у глобальному освітньому просторі. Ця ситуація підсилюється ще й тим, що глобалізація створює нові формати освітньої взаємодії від міжнародних віртуальних мобільностей до спільних онлайн-курсів (COIL або Collaborative Online International Learning), у яких здобувачі освіти з різних країн працюють у спільних групах. У таких умовах недостатність дискурсивної компетентності й уміння адаптувати мовні засоби до соціокультурного середовища стає серйозною перешкодою для ефективної співпраці.

Для вирішення цієї проблеми необхідно перейти від ізольованого викладання іноземної мови до створення системи, що інтегрує міжкультурний і професійний виміри іншомовної підготовки здобувачів освіти. Наприклад, замість абстрактних вправ з граматики, майбутні магістри з економіки можуть аналізувати щорічні звіти таких міжнародних корпорацій як Nestlé або Volkswagen, виявляючи не лише особливості фінансової термінології, але й культурні аспекти ведення бізнесу в різних регіонах світу. Іншим прикладом є участь у симуляційних міжнародних проєктах, де здобувачі освіти, об'єднавшись у віртуальні команди з колегами з-за кордону, розробляють бізнес-план для запуску нового продукту на ринок ЄС, що вимагає від них не лише володіння мовою, але й розуміння норм європейського бізнес-етикету, стандартів маркетингових комунікацій та основ європейського законодавства.

Реалізація подібних завдань можлива лише у межах цілісного цифрового освітнього середовища, яке трансформує іноземну мову з предмета вивчення на інструмент щоденної професійної практики. Таким середовищем може виступати корпоративна платформа Microsoft Teams або Slack, де створюються тематичні канали для роботи з автентичними кейсами, наприклад, для обговорення статей з The Economist щодо наслідків політики ЄЦБ для єврозони або для моделювання переговорів щодо умов

постачання між українським аграрним підприємством та імпортером з Саудівської Аравії. У такому середовищі мова стає природним засобом комунікації, а її засвоєння відбувається через імітацію реальних професійних сценаріїв, що безпосередньо готує майбутніх магістрів з економіки до академічної та професійної мобільності.

Отже, глобалізація освіти робить очевидною обмеженість традиційних і навіть модернізованих моделей іншомовної підготовки. Можливим шляхом подолання цієї прогалини є розроблення організаційно-педагогічної системи іншомовної підготовки на засадах інформаційно-цифрового підходу, що дозволить поєднати мовні, культурні та професійні складники у єдиному освітньому просторі. Саме така система, вважаємо, стане ефективною відповіддю на виклики глобалізації та цифровізації сучасної вищої освіти.

Ще одним важливим викликом, який стоїть перед сучасними моделями іншомовної підготовки, є недостатність системного оцінювання ефективності інноваційних практик. Попри те, що цифрові технології мобільні застосунки, мультимодальні ресурси, штучний інтелект, VR/AR-технології активно інтегруються в освітній процес, більшість досліджень зосереджується переважно на описі окремих експериментів або пілотних впроваджень, залишаючи поза увагою питання довготривалої результативності та стійкого формування іншомовної компетентності здобувачів освіти.

У зарубіжному науковому дискурсі Parrahi (2023) наголошує, що VR-технології забезпечують високий мотиваційний ефект, проте емпіричні дані щодо їхнього впливу на стабільність мовленнєвих навичок залишаються обмеженими. Подібні висновки робить Mayer (2014), зазначаючи, що мультимодальні ресурси можуть підвищувати залученість студентів і покращувати короточасні результати тестування, але не завжди забезпечують глибоке й довготривале засвоєння навчального матеріалу. Аналогічно Zou et al. (2025) підкреслюють потенціал використання

штучного інтелекту у письмі та розвитку креативності здобувачів освіти, але вказують на ризики залежності студентів від цифрових інструментів і брак даних про формування навичок їх автономності у тривалій перспективі.

В українському науковому полі ситуація є ще складнішою. Більшість експериментів з використанням цифрових ресурсів у викладанні іноземних мов мають локальний характер і проводяться в межах окремих курсів чи кафедр (Боднар, Баб'як і Плавущька, 2023; Дем'янчук, Павленко і Сизенко, 2024). Наявна проблема полягає у відсутності уніфікованих критеріїв та інструментів оцінювання ефективності інноваційних моделей іншомовної підготовки. У більшості випадків результати визначаються через поточні тести або анкетування студентів, які відображають суб'єктивне сприйняття, але не дають повної картини щодо рівня сформованості інтегративної іншомовної компетентності. У зарубіжній практиці вже ведуться спроби створення систем багаторівневого оцінювання, що враховують когнітивні, комунікативні, соціокультурні та дискурсивні аспекти, проте їх упровадження ще не стало масовим.

Вирішення цієї проблеми потребує комплексного підходу. Пропонується розробити систему педагогічних критеріїв та індикаторів, які дозволять оцінювати вплив цифрових інструментів не лише на окремі мовні вміння, а й на інтегративну компетентність у цілому. Також потрібне масштабування педагогічних експериментів, що забезпечить валідність і надійність результатів. Додатково важливо інтегрувати механізми аналітики освітніх даних, які можуть відстежувати прогрес студентів у реальному часі та дозволяти викладачам коригувати траєкторії навчання.

Недостатність оцінювання ефективності інноваційних моделей іншомовної підготовки здобувачів освіти є одним із найбільших бар'єрів їх системного впровадження. Подолати його можливо в межах цілісної організаційно-педагогічної системи іншомовної підготовки, яка має включати механізми їх постійного моніторингу та оцінювання. Саме така система здатна забезпечити баланс між експериментальністю інновацій і їх

перевіреною ефективністю, що є важливою умовою модернізації іншомовної підготовки магістрів з економіки.

У таблиці (табл.2.5) систематизовано спільні та специфічні труднощі, з якими стикаються українські та зарубіжні університети при реалізації різних моделей іншомовної підготовки здобувачів освіти.

Таблиця 2.5

**Проблеми та виклики існуючих моделей іншомовної підготовки
у вітчизняних та зарубіжних ЗВО**

Країна	Основні проблеми	Можливі викликів
Україна	Домінування традиційних курсів із низьким рівнем інтеграції з професійною підготовкою; формальність засвоєння знань; недостатня увага до академічного письма	Обмеженість кадрових ресурсів для CLIL та ESP; фрагментарне використання цифрових технологій; низька практика міжкультурної комунікації; залежність від ініціативності окремих викладачів
Зарубіжні країни	Високі вимоги до подвійної компетентності викладачів у моделях ESP та CLIL; ресурсна складність інтеграції цифрових технологій	Недостатність емпіричних підтверджень ефективності VR/AR та AI; ризики академічної недоброчесності; нерівний доступ студентів до якісних цифрових ресурсів; потреба постійної адаптації до глобалізованих освітніх вимог

Порівняльний аналіз показує, що попри відмінності у рівні ресурсного забезпечення та організації освітнього процесу, вітчизняні та зарубіжні ЗВО стикаються зі схожими проблемами: кадровими обмеженнями, фрагментарністю використання цифрових технологій та недостатньою емпіричною перевіркою навчальних результатів після упровадження

інноваційних практик. У національному середовищі до цього додається проблема домінування традиційних курсів, які часто не відповідають потребам професійної освіти, тоді як у міжнародному - виклики, пов'язані з високими стандартами глобалізованого освітнього простору.

Концептуальні основи організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу

Розроблення організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу потребує вироблення чітких концептуальних основ із нормативним, методологічним, дидактичним, методичним і соціальним підґрунтям. Саме комплексне поєднання цих вимірів забезпечує підґрунтя для впровадження такої системи у сучасну практику закладів вищої освіти в Україні.

Насамперед важливо визначити нормативне підґрунтя такої системи. В Україні стратегічними орієнтирами виступають Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про вищу освіту» (2014), а також Національна рамка кваліфікацій (2011, оновлення 2020), де закріплюється вимога формування іншомовної комунікативної компетентності як складової професійної підготовки. Концепція розвитку іноземної мови в університетській освіті України (МОН, 2019) визначає іноземну мову ключовим інструментом інтеграції у європейський освітній простір. На міжнародному рівні важливими орієнтирами є Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти (CEFR, Council of Europe, 2018), які забезпечують стандартизацію рівнів володіння іноземною мовою і формують основу для уніфікованих підходів до оцінювання її володінням. Отже, нормативна база задає цілісні рамки, у межах яких має функціонувати авторська система.

Другим важливим виміром є методологічний. Його основу становить необхідність системного підходу, що забезпечує узгодженість усіх

компонентів освітнього процесу, а також інформаційно-цифрового підходу, який інтегрує мовну, професійну та комунікативну підготовку у цифровому середовищі (Levy, 2009; Godwin-Jones, 2017). Доповненням до них виступають компетентнісна парадигма, орієнтована на розвиток інтегративних умінь та здатностей особистості (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980), і діяльнісний підхід, що акцентує на практичному використанні мови у професійних і соціокультурних ситуаціях (Leontiev, 2003). Вважаємо, що саме синтез системного та інформаційно-цифрового підходів з іншими методологічними орієнтирами створює фундамент для цілісного розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки.

У свою чергу, дидактичний вимір концепції визначається принципами організації освітнього процесу: інтеграція мовної та професійної підготовки, автентичність матеріалів, індивідуалізація освітніх траєкторій і поєднання формальної й неформальної освіти. Особливу роль відіграє принцип цифрової відкритості, що передбачає доступ до глобальних ресурсів і використання можливостей мобільного, змішаного та дистанційного навчання.

Методичний вимір концепції полягає у поєднанні традиційних і цифрових форм навчання, методів і засобів навчання у реалізації іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки. Він враховує використання LMS-платформ (Moodle, Canvas), мобільних застосунків, мультимодальних ресурсів, інструментів штучного інтелекту, що дозволяють створювати ситуації автентичної комунікації й інтегрувати мову у професійний дискурс майбутньої економічної діяльності.

Соціальний вимір концепції обумовлений значущістю іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки у їх суспільному розвитку й професійній самореалізації. Володіння іноземною мовою розглядається не лише як індивідуальна навичка, а як соціальна необхідність, що забезпечує академічну мобільність, участь у міжнародних проєктах і

конкурентоспроможність на глобальному ринку праці (Боднар, Баб'як & Плавущька, 2023; Дем'янюк, Павленко & Сизенко, 2024).

Отже, концептуальні засади авторської організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу інтерпретовані через її нормативний, методологічний, дидактичний, методичний й соціальний виміри її упровадження.

Структура авторської системи та її підсистеми

Авторська організаційно-педагогічна система розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу має чітку структурну будову, що розглядається як єдність кількох взаємопов'язаних підсистем (рис.2.2). Вона включає цільову, методологічно-дидактичну, змістово-практичну та контрольню-аналітичну підсистеми, які разом утворюють цілісний освітній механізм. Кожна з них виконує власні функції, проте їхня взаємодія забезпечує досягнення головної мети - розвиток іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки.

Цілісність системи проявляється у гармонійному поєднанні її складових. Цільова підсистема визначає соціальне замовлення, стратегічні орієнтири та очікувані результати. Методологічно-дидактична задає методологічну основу і принципи організації освітнього процесу у реалізації іншомовної підготовки магістрів з економіки. Змістово-практична - конкретизує форми, методи й засоби навчання, у тому числі цифрові. Контрольно-аналітична - забезпечує зворотний зв'язок і моніторинг ефективності реалізації системи. У підсумку така структура дозволяє поєднати стратегічний, теоретичний, практичний і контрольний виміри та створює передумови для системного й поступального розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки.

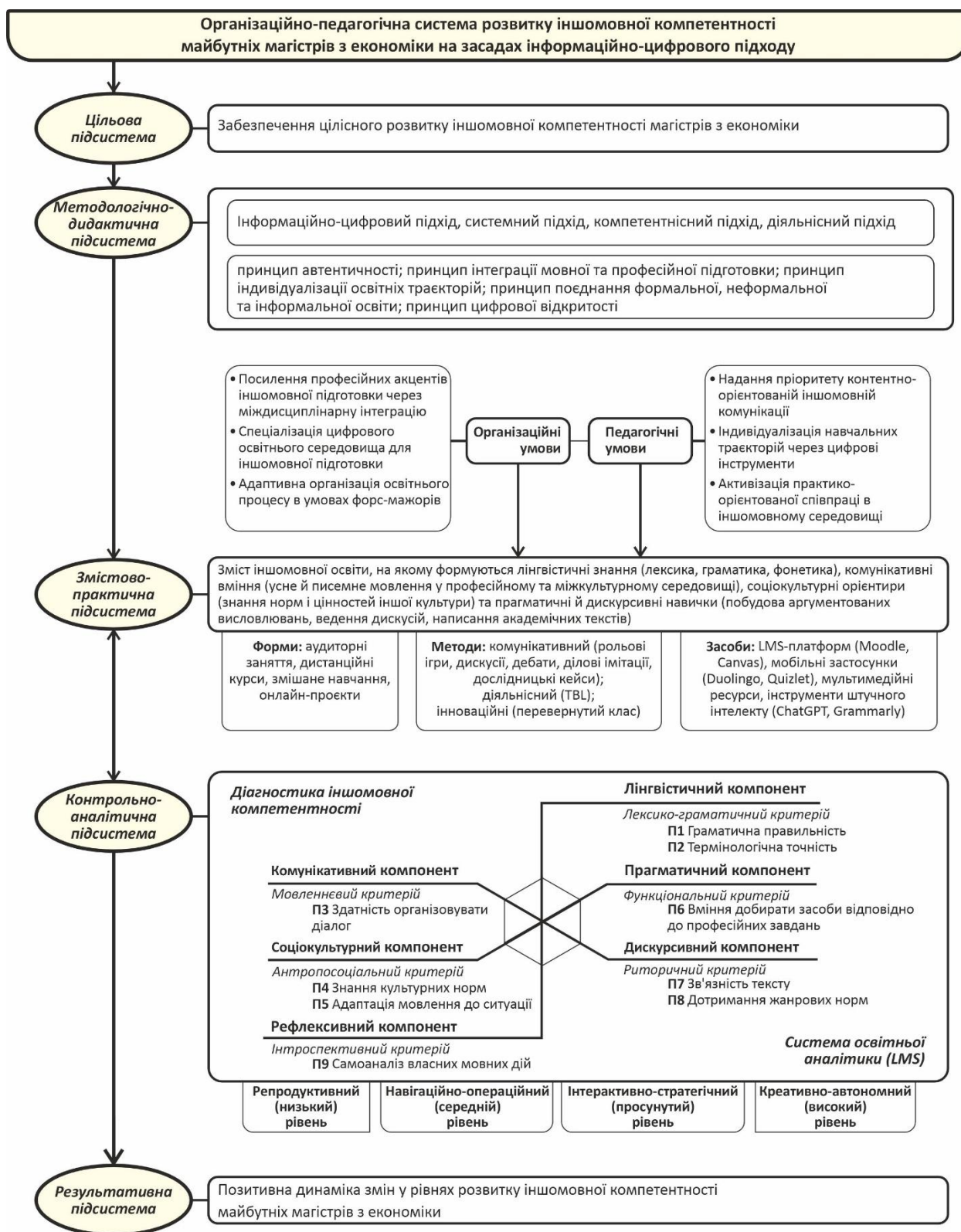


Рис.2.2. Організаційно-педагогічна система розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу

Цільова підсистема

Цільова підсистема визначає ідейну основу системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу та окреслює, на які потреби/ запити вона має відповідати. Передусім йдеться про соціальний запит, зумовлений сучасними процесами цифровізації та глобалізації освіти: суспільство вимагає від випускників програм економічних спеціальностей не лише базових мовних знань, а й здатності до ефективної професійної, академічної та міжкультурної комунікації іноземною мовою. Це є передумовою їхньої академічної мобільності, участі у міжнародних наукових і професійних проєктах, конкурентоспроможності на глобальному ринку праці. Тому їх іншомовна підготовка розглядається як складник загальної професійної підготовки, що прямо пов'язаний із якістю виконання майбутньої професійної діяльності економіста.

На основі цього соціального запиту формулюється мета упровадження організаційно-педагогічної системи – забезпечення цілісного розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки у цифровому освітньому середовищі. Її досягнення передбачає інтеграцію мовних знань, комунікативних і когнітивних умінь, соціокультурних і професійних здатностей у єдиному освітньому процесі, побудованому на засадах інформаційно-цифрового підходу.

Реалізація мети передбачає формування таких очікуваних результатів. По-перше, здобувачі освіти мають оволодіти іноземною мовою на рівні, достатньому для вирішення професійних, академічних і міжкультурних завдань. По-друге, вони повинні здобути досвід застосування цифрових інструментів у мовній практиці, що підвищує їхню автономність і готовність до самонавчання протягом життя. По-третє, випускники мають демонструвати сформованість дискурсивних та рефлексивних умінь, необхідних для роботи у міжнародних командах, підготовки академічних текстів та участі в публічних дискусіях. Очікується, що система сприятиме

розвитку професійної мобільності та конкурентоспроможності майбутніх магістрів з економіки у глобалізованому середовищі і задовольнить суспільний запит та ринку праці.

Отже, цільова підсистема визначає стратегічні орієнтири організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу, забезпечуючи її відповідність вимогам сучасного суспільства і створює основу для її реалізації в умовах закладу освіти.

Методологічно-дидактична підсистема

Методологічно-дидактична підсистема організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу виконує фундаментальну функцію, оскільки саме вона визначає теоретичні та концептуальні орієнтири, на яких будується процес розвитку іншомовної компетентності магістрів з економіки. Вона інтегрує методологічні засади системного й інформаційно-цифрового підходів з дидактичними принципами, що забезпечують внутрішню узгодженість і практичну реалізованість самої системи.

У методологічному аспекті ця підсистема ґрунтується на системному підході, що передбачає розгляд іншомовної підготовки як цілісного системного процесу, де всі її елементи цілі, зміст, форми, методи, засоби та результати взаємопов'язані й взаємозумовлені (Леонтьєв, 2003). Вона спирається на інформаційно-цифровий підхід, що інтегрує сучасні цифрові інструменти у кожен етап розвитку іншомовної компетентності, створюючи умови для персоналізації, гнучкості й розширення освітнього середовища (Levy, 2009; Godwin-Jones, 2017). Додатково враховуються напрацювання компетентнісної парадигми (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980), що визначає результати навчання через сформованість інтегративних знань, умінь і здатностей, та діяльнісного підходу, який забезпечує орієнтацію на використання мови в реальних комунікативних і професійних ситуаціях.

У дидактичному вимірі підсистема визначає низку принципів, які становлять основу організації освітнього процесу й забезпечують його системність, ефективність і відповідність сучасним викликам (Ellis, 2005; Krashen, 1982).

Принцип автентичності означає використання в освітньому процесі реальних матеріалів і завдань, які відображають сучасні тенденції у професійній економічній та академічній сферах. Це можуть бути тексти з наукових журналів, записи лекцій провідних університетів, фрагменти конференційних виступів або практичні кейси з міжнародної комунікації. Автентичні матеріали створюють ефект занурення у природне іншомовне середовище, формують у студентів здатність орієнтуватися у реальних ситуаціях і підвищують готовність до міжкультурної взаємодії. Реалізація цього принципу забезпечує розвиток здатності до реальної міжкультурної комунікації. Замість адаптованих текстів підручників, майбутні магістри з економіки працюють з матеріалами, які відображають сучасні реалії економічної сфери: записи виступів провідних економістів на TED, огляди з міжнародних видань (The Economist, Financial Times), фінансову звітність компаній, відеозаписи конференцій тощо. Це формує вміння розпізнавати специфічну термінологію, стилістику професійного дискурсу та культурні особливості ділового спілкування, що є невід'ємною частиною іншомовної компетентності.

Принцип інтеграції мовної та професійної підготовки передбачає, що іноземна мова розглядається не як окремий, ізольований предмет, а як інструмент набуття й застосування професійних знань. Для майбутніх економістів це означає, що навчання будується навколо роботи з автентичними економічними матеріалами: аналіз наукових статей з фінансів або маркетингу, складання бізнес-планів, участь у переговорах, підготовка звітів та презентацій англійською мовою. Таким чином, студенти одночасно розвивають мовні навички та поглиблюють фахові знання, і водночас бачать

безпосередній зв'язок між володінням іноземною мовою та кар'єрними перспективами в економіці.

Принцип індивідуалізації освітніх траєкторій передбачає врахування різного рівня підготовленості студентів, їхніх професійних інтересів і особистісних когнітивних особливостей. Це досягається через адаптивні освітні програми, використання цифрових платформ із можливістю налаштування темпу й змісту навчання, а також через систему індивідуальних завдань і проєктів. Реалізація цього принципу забезпечує розвиток автономності здобувачів освіти, підвищує їхню відповідальність за результати навчання та сприяє формуванню навичок саморегуляції. Здобувачі освіти, майбутні магістри з економіки, мають різний початковий рівень володіння іноземною мовою та різні професійні інтереси (наприклад, фінанси, менеджмент, аналітика даних). Індивідуалізація дозволяє кожному студенту сконцентруватися на тому мовному матеріалі, який найбільш відповідає його кар'єрним цілям і поступово розвинути як словниковий запас, так і здатність аргументовано і професійно комунікувати. Використання адаптивних платформ, вибіркові модулі (наприклад, «Ділова англійська для фінансистів» чи «Академічне письмо для економістів») та індивідуальні проєкти сприяють формуванню навичок самостійного навчання та саморегуляції, що є життєво важливими для постійного вдосконалення іншомовної компетентності.

Принцип поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти розширює межі іншомовної підготовки на будь-якому рівні освіти і для будь-якої спеціальності. Формальна освіта реалізується в аудиторних заняттях та офіційних навчальних курсах. Неформальна - через участь у міжнародних онлайн-курсах, мовних клубах, воркшопах чи студентських проєктах. Інформальна освіта забезпечується самостійною освітньою діяльністю здобувачів освіти у цифровому середовищі: переглядом фільмів, читанням публікацій, спілкуванням у професійних спільнотах. Поєднання

цих форматів створює багатоканальне освітнє середовище, яке сприяє комплексному розвитку іншомовної компетентності.

Практично, цей принцип розширює традиційні рамки мовної підготовки, він дозволяє створити багатовимірне мовне середовище, де: формальна освіта (аудиторні заняття) закладає основи іншомовної компетентності; неформальна освіта (участь у міжнародних економічних воркшопах, мовних клубах, онлайн-курсах на кшталт Coursera) надає можливість практики в нових ситуаціях; інформальна освіта (перегляд відео Bloomberg, читання блогів про економіку, спілкування в професійних LinkedIn-спільнотах) забезпечує постійне «мовне занурення» у позааудиторний час. Таке поєднання різних форматів освіти максимально наближає процес професійної підготовки до реального життя і забезпечує комплексний розвиток всіх компонентів іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки.

Принцип цифрової відкритості означає системне й свідоме залучення студентів до використання глобальних освітніх ресурсів і цифрових платформ. Йдеться про доступ до електронних бібліотек, баз даних, міжнародних онлайн-курсів (MOOCs), платформ академічної комунікації та цифрових інструментів для співпраці (Google Workspace, MS Teams, Zoom). Реалізація цього принципу розширює горизонти іншомовної підготовки, сприяє формуванню навичок роботи з інформацією, розвитку цифрової грамотності та підвищує готовність студентів до участі в міжнародних академічних і професійних мережах. До того ж, для майбутніх магістрів з економіки володіння іноземною мовою нерозривно пов'язане з цифровою грамотністю. Цей принцип передбачає навчання студентів ефективно використовувати глобальні цифрові ресурси: пошук інформації в наукових базах даних (JSTOR, ScienceDirect), участь у вебінарах та міжнародних онлайн-конференціях, використання платформ для спільної роботи над проєктами (MS Teams). Це не лише розвиває мовні навички здобувачів освіти в автентичному цифровому середовищі, але й формує готовність до

роботи в глобальному інформаційному просторі, що є обов'язковим результатом професійної підготовки сучасного економіста.

Узгоджена реалізація зазначених принципів перетворює методологічно-дидактичну підсистему на потужний інструмент, що забезпечує перехід від декларативних цілей до конкретних і вимірюваних результатів. Вона створює умови для того, щоб іншомовна підготовка магістрів з економіки стала інтегрованою, гнучкою й орієнтованою на реальні потреби сучасного цифрового суспільства.

Узагальнюючи, слід зазначити, що перелічені принципи є не лише методологічними орієнтирами, але й безпосередньо відображають специфіку сучасного освітнього процесу у вищій школі. Їх дотримання в межах організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу обґрунтоване кількома чинниками. Принцип інтеграції мовної та професійної підготовки відповідає вимогам Закону України «Про вищу освіту» (2014), де іншомовна підготовка визначена як наскрізна складова професійної компетентності майбутнього фахівця. Принцип автентичності узгоджується з положеннями Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (Council of Europe, 2018), які наголошують на потребі використання реальних мовних практик. Індивідуалізація освітніх траєкторій відповідає концепції студентоцентризму, закріпленій у Болонському процесі, й підтримується сучасними цифровими технологіями адаптивного навчання (European Commission / EACEA / Eurydice, 2024). Поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти логічно випливає з сучасних досліджень українських та зарубіжних науковців (Godwin-Jones, 2017), які підкреслюють, що ефективна іншомовна підготовка виходить за межі аудиторії. Принцип цифрової відкритості повністю корелює зі стратегією цифрової трансформації освіти, задекларованою МОН України, і забезпечує гармонійне впровадження інформаційно-цифрового підходу у практику ЗВО. Саме тому сукупність

цих принципів у межах авторської системи виступає науково й нормативно обґрунтованою базою, яка гарантує її релевантність сучасним вимогам і перспективам розвитку вищої освіти.

Отже, методологічно-дидактична підсистема організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу забезпечує узгодженість стратегічних орієнтирів і практичної реалізації самої системи. Вона формує методологічний каркас, на якому ґрунтується вибір змісту, форм і методів іншомовної підготовки. У цьому сенсі саме ця підсистема виступає сполучною ланкою між цільовим виміром системи та її практичною реалізацією.

Змістово-практична підсистема

Змістово-практична підсистема організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу визначає конкретне її наповнення та способи її реалізації в освітньому процесі. Вона відображає взаємозв'язок між цілями та методологічними орієнтирами системи, з одного боку, та педагогічними практиками, що забезпечують формування іншомовної компетентності у майбутніх магістрів з економіки, з іншого. Її завдання полягає у створенні такого навчального середовища, у якому мовна підготовка інтегрується з професійними й академічними завданнями, а цифрові інструменти функціонують як природна складова комунікації та самонавчання.

У центрі змістово-практичної підсистеми перебуває зміст іншомовної освіти, який включає лінгвістичні знання (лексика, граматики, фонетика), комунікативні вміння (усне й писемне мовлення у професійному та міжкультурному середовищі), соціокультурні орієнтири (знання норм і цінностей іншої культури) та прагматичні й дискурсивні навички (побудова аргументованих висловлювань, ведення дискусій, написання академічних текстів). Особливістю цієї підсистеми є те, що всі перелічені складники

інтегруються у професійно орієнтований дискурс, який відповідає спеціальності «економіка». Це забезпечує практичну спрямованість навчання й підвищує його мотиваційний потенціал.

Важливим аспектом підсистеми є організація освітнього процесу, яка поєднує різні форми: аудиторні заняття, дистанційні курси, змішані формати, самостійну роботу з цифровими ресурсами, участь у міжнародних онлайн-проектах. Використання сучасних цифрових технологій LMS-платформ (Moodle, Canvas), мобільних застосунків (Duolingo, Quizlet), мультимедійних ресурсів, інструментів штучного інтелекту (ChatGPT, Grammarly) дозволяє створювати мультимодальне середовище, яке підтримує різні канали сприйняття та практики іншомовної діяльності. У такий спосіб реалізується принцип цифрової відкритості й забезпечується вихід за межі традиційних навчальних аудиторій.

Змістово-практична підсистема також передбачає варіативність методів: від комунікативних (рольові ігри, дискусії, ділові імітації) і діяльнісних (TBL) до інноваційних (перевернутий клас). Їх поєднання сприяє не лише розвитку мовних навичок, але й формуванню критичного та креативного мислення, умінь колективної роботи й здатності до міжкультурної взаємодії.

Водночас ця підсистема інтегрує елементи професійної підготовки, що виражається у доборі автентичних матеріалів: наукових статей, технічної документації, мультимедійних продуктів та міжкультурних кейсів. Завдяки цьому іншомовна підготовка виходить за рамки формального опанування мовних структур і перетворюється на інструмент професійної й академічної самореалізації майбутніх магістрів з економіки.

Отже, змістово-практична підсистема організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу виконує роль «ядра» системи, забезпечуючи перетворення цільових орієнтирів і методологічних положень на конкретні освітні практики. Вона створює умови для розвитку

інтегративної іншомовної компетентності, у якій поєднуються знання, уміння та здатності, необхідні для успішної професійної діяльності та академічної мобільності у цифровому суспільстві.

Контрольно-аналітична підсистема

Контрольно-аналітична підсистема організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу забезпечує механізми зворотного зв'язку, оцінювання та корекції процесу розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. Вона виконує функцію моніторингу результативності системи, дозволяє визначати рівень досягнення поставлених цілей і забезпечує можливість оперативного коригування змісту, форм і методів освітнього процесу.

Ця підсистема базується на положеннях Національної рамки кваліфікацій (2011, оновлення 2020) та Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR, Council of Europe, 2018), які визначають очікувані результати мовної підготовки на різних рівнях та задають стандарти оцінювання. Для українських освітніх установ важливим орієнтиром є освітньо-професійні програми магістратури за спеціальністю «Економіка», у яких іншомовна компетентність визначається як наскрізна складова їх професійної підготовки.

У структурі контрольно-аналітичної підсистеми можна виокремити кілька взаємопов'язаних рівнів:

- діагностика навчальних досягнень здобувачів освіти через критерії та показники розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. Вона налічує шість критеріїв та дев'ять показників, які дозволяють всебічно охопити розвиток іншомовної компетентності як інтегративної здатності майбутнього фахівця. В діагностику закладено методики для кількісного виміру показників розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки;

- поточний моніторинг, який передбачає регулярне відстеження динаміки розвитку мовних, комунікативних, соціокультурних та дискурсивних умінь. Важливо, що оцінювання не обмежується лише тестовими методиками, а включає аналіз автентичних продуктів діяльності студентів: презентацій, академічних текстів, участі в міжнародних онлайн-дискусіях і проєктах.
- оцінювання рівня іншомовної компетентності як інтегрального результату для здобувача освіти та встановлення прогресу.

Особливу роль у цій підсистемі відіграє аналітика освітніх даних, яка стає можливою завдяки використанню цифрових платформ (Moodle, Canvas, Google Classroom). Вона дозволяє відслідковувати активність студентів, їхній прогрес, виявляти сильні та слабкі сторони навчання і формувати персоналізовані рекомендації. Завдяки цьому контроль-аналітична підсистема перетворюється з інструмента пасивного оцінювання на активний засіб управління якістю освітнього процесу.

Важливою функцією цієї підсистеми є рефлексія результатів, яка сприяє розвитку в студентів здатності до самооцінки та самоконтролю. Використання цифрових щоденників, онлайн-портфоліо та інструментів зворотного зв'язку дозволяє студентам усвідомлювати власні досягнення, формувати стратегії подальшого самонавчання й закладати основи безперервного професійного розвитку. Загалом система формувального оцінювання має функціонувати як накопичення доказів поступу майбутніх магістрів з економіки за різними компонентами іншомовної компетентності, де кожна тема передбачає завдання з критеріями, оперативним коментарем і фіксацією змін між спробами їх вирішення, а отримані дані мають використовуватися для коригування темпу, складності та змісту підтримки здобувачів освіти в межах курсу.

Отже, контроль-аналітична підсистема організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу є її провідним

елементом, оскільки саме вона забезпечує замикання всіх інших підсистем у єдиний цикл «цілі – зміст – методи – результати». Вона гарантує прозорість, об'єктивність і наукову верифікованість процесу розвитку іншомовної компетентності, а також створює умови для безперервного вдосконалення освітнього процесу у цифровому середовищі.

Взаємодія описаних підсистем (цільова, методологічно-дидактична, змістово-практична, контрольна-аналітична) забезпечує єдність цілей, методології, практики та контролю, що уможливорює цілісний розвиток іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, релевантний викликам цифровізації та глобалізації. Вона сприяє досягненню мети розробленої організаційно-педагогічної системи та забезпечує її результат – позитивну динаміку змін у рівнях розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. Така структура дозволяє перейти від фрагментарних і розбалансованих моделей іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки до системної реалізації останньої, коли іноземна мова виступає не ізольованим освітнім компонентом, а інтегрованим інструментом розвитку їх іншомовної, а, отже, й професійної компетентності.

Отже, структура авторської організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки у цифровому освітньому середовищі являє собою цілісне поєднання взаємопов'язаних підсистем, кожна з яких виконує власну функцію, але всі разом утворюють єдиний освітній механізм. Цільова підсистема задає стратегічні орієнтири й визначає соціальне замовлення, мету та очікувані результати. Методологічно-дидактична формує теоретичний і принциповий каркас, що забезпечує наукову обґрунтованість та внутрішню узгодженість системи. Змістово-практична конкретизує освітній процес через добір змісту, форм, методів і засобів навчання, включно з цифровими ресурсами. Контрольно-аналітична забезпечує оцінювання, моніторинг і корекцію результатів, створюючи умови для постійного вдосконалення системи.

Місце авторської системи в сучасному освітньому процесі ЗВО та можливість її впровадження в ЗВО України

Авторська організаційно-педагогічна система розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу посідає важливе місце у підготовці фахівця, оскільки відповідає як нормативним вимогам національної освітньої політики, так і потребам глобалізованого суспільства. Її концепція інтегрує нормативне, методологічне, дидактичне, методичне й соціальне підґрунтя, що створює умови для практичного її упровадження у вітчизняних ЗВО.

Упровадження системи є можливим з огляду на чинну нормативно-правову базу функціонування системи освіти в Україні, яка визначає іншомовну підготовку як обов'язковий компонент вищої освіти майбутнього економіста. Всі освітньо-професійні програми підготовки магістрів згідно зі стандартом вищої освіти передбачають вивчення іноземної мови, яка виконує функцію розвитку іншомовної компетентності у тісному зв'язку з майбутньою спеціальністю. Це означає, що впровадження організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу не потребує створення нових інституційних механізмів, а може здійснюватися у рамках уже наявних освітніх програм і навчальних планів підготовки майбутніх магістрів з економіки.

У сучасному освітньому процесі ЗВО України існують можливості для реалізації системи завдяки розвитку, починаючи з періоду пандемії, цифрової інфраструктури закладів освіти. У більшості університетів функціонують системи дистанційної освіти на базі Moodle, Google Classroom чи інших LMS, активно використовуються відеоконференц-платформи (Zoom, MS Teams), створені електронні бібліотеки та надається відкритий доступ до цифрових освітніх, наукових і фахових ресурсів. Це створює технічне підґрунтя для впровадження змістово-практичної та контрольної-аналітичної підсистем описаної нами системи, орієнтованих на

інтеграцію цифрових інструментів у наявні системи підготовки майбутніх економістів для розвитку їх іншомовної компетентності.

З методологічного погляду організаційно-педагогічна система розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу органічно поєднується з сучасними освітніми тенденціями: вона відповідає завданням компетентнісного підходу, який є базовим у європейському та українському освітньому просторі, оскільки орієнтується на формування інтегративних знань, умінь і здатностей, а не лише на засвоєння фахових знань з економіки; вона вписується у стратегію цифрової трансформації освіти, що затверджена МОН України і яка передбачає створення цифрових освітніх середовищ у ЗВО; вона уможлиблює реалізацію Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR, Council of Europe, 2018), котрі визначають стандарти володіння мовою на рівні магістра.

Отже, проведений аналіз існуючих моделей іншомовної підготовки магістрів у вітчизняних та зарубіжних закладах вищої освіти дав змогу виявити їх сильні сторони та обмеження, які унеможливлюють їхнє повне використання в сучасних умовах функціонування сучасних ЗВО в Україні. Тому виникає об'єктивна потреба у створенні цілісної організаційно-педагогічної системи, яка б інтегрувала мовні, професійні та культурні складники іншомовної підготовки і водночас відповідала нормативним вимогам та інституційним можливостям українських університетів.

Розроблена організаційно-педагогічна система розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу ґрунтується на низці концептуальних засад із нормативним, методологічним, дидактичним, методичним і соціальним підґрунтям, що забезпечує її наукову обґрунтованість і практичну доцільність.

Структура поданої системи охоплює чотири взаємопов'язані підсистеми: цільову, методологічно-дидактичну, змістово-практичну та

контрольно-аналітичну. Їхня взаємодія забезпечує замикання освітнього процесу в єдиний цикл «цілі – методологічний базис – зміст – оцінювання – результат», що відповідає принципам системності та забезпечує узгодженість між стратегічними орієнтирами, практикою навчання та механізмами моніторингу.

Організаційно-педагогічна система розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу система безпосередньо вписується у сучасний освітній процес українських університетів, оскільки враховує обов'язковість дисципліни «Іноземна мова», розвиток цифрової інфраструктури ЗВО та національні й міжнародні стандарти мовної освіти. Це створює умови для її реалістичного впровадження без потреби у докорінній зміні нормативної бази.

Висновки до розділу 2

У другому розділі уточнено сутність і структуру іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, визначено інформаційно-цифровий підхід у системі методологічних підходів до іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки та обґрунтовано модель організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу.

Доведено, що еволюція наукових уявлень про іншомовну освіту – від лінгвоцентричних моделей до комунікативної парадигми – зумовила зміщення акцентів із засвоєння мовної системи на здатність контекстуально доречного використання мови відповідно до соціального контексту, комунікативних ситуацій і ролей адресата. Зазначено, що такий підхід підтримує діяльнісну природу компетентності та її зв'язок із

комунікативною дією, а не репродуктивне відтворення граматичних правил.

Обґрунтовано, що для другого (магістерського) рівня економічної освіти категорію компетентність доцільно операціоналізувати крізь призму вимог EAP/ESP (англійська для спеціальних і академічних цілей) та рівневі описи CEFR, оскільки саме вони створюють методологічну рамку для проєктування очікуваних результатів іншомовної підготовки та розроблення діагностичних процедур оцінювання результатів. Такий підхід забезпечує узгодження освітніх траєкторій з реальними професійно орієнтованими сценаріями майбутньої професійної діяльності економіста в цифровому середовищі.

На основі термінологічного аналізу уточнено сутність поняття іншомовної компетентності магістра з економіки як інтегративної якості особистості, що виявляється у здатності ефективно здійснювати професійну, академічну та міжкультурну комунікацію, що спирається на систему лінгвістичних, соціокультурних, дискурсивних, прагматичних, комунікативних і рефлексивних знань, умінь і здатностей, підкріплених стійкою мотивацією до безперервного професійного саморозвитку та вдосконалення.

Обґрунтовано структуру іншомовної компетентності магістра з економіки, яка охоплює шість взаємопов'язаних компонентів та показано функції кожного компонента іншомовної компетентності та їх взаємне доповнення у типових професійних ситуаціях: лінгвістичний компонент забезпечує точність і діапазон мовних ресурсів; прагматичний - формує граматичну доречність висловлювань, висновків і рекомендацій щодо наміру, адресата, жанру та ситуації.; дискурсивний - організує доказову лінію та узгоджує вербальний і візуальний ряди; соціокультурний - гарантує доречність взаємодії у різних бізнес-культурах; комунікативний - керує взаємодією та досягненням домовленостей; рефлексивний - перетворює виявлені прогалини на мікрокроки розвитку з подальшим перенесенням

набутих умінь у нові жанри професійної взаємодії. Сукупно ця структура створює підстави для побудови навчальних цілей, показників їх досягнення та валідного оцінювання через автентичні завдання з економічним змістом. Для освітнього процесу це означає можливість проектувати навчальні модулі з іншомовної підготовки та їх оцінювання так, щоб кожний компонент перевірявся у дії, а здобувач освіти послідовно переходив від локальної мовної коректності до аргументованої та відповідальної професійної іншомовної комунікації.

У розділі обґрунтовано інформаційно-цифровий підхід як методологічну основу модернізації іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки. Доведено, що сутність підходу полягає не в додаванні окремих цифрових засобів до традиційних практик іншомовної підготовки, а насамперед у якісній трансформації логіки організації освітнього процесу, де цифрові технології визначають цілі, зміст, засоби та способи досягнення результатів. За такого підходу цифрові інструменти постають механізмами мисленнєвої, комунікативної й організаційної роботи здобувача освіти, забезпечуючи посилення аналітичного виміру підготовки.

Аргументовано, що інформаційно-цифровий підхід спирається на системність і інтегрованість, оскільки цифрові засоби пронизують повний цикл навчальної дії: у центрі перебувають інформаційні процеси як інтелектуальні операції, що змінюють якість іншомовної діяльності та розширюють репертуар професійних жанрів. Це дозволяє посилити не лише мовний, а й аналітичний вимір підготовки, що є природним для здобувачів освіти економічного профілю.

Аргументовано, що впровадження інформаційно-цифрового підходу змінює характер взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. Комунікація перестає бути переважно вертикальною й набуває горизонтальних форм у синхронних та асинхронних каналах. Саме в такому середовищі природно формуються жанрові навички сучасної ділової комунікації (ділове

листування, технічні коментарі, короткі усні оновлення, аргументовані відповіді на запитання, узгоджені колективні рішення). Така організаційна логіка максимально наближує освітні дії до реальних комунікативних режимів сучасного професійного середовища економіста.

Концептуальним підсумковим результатом розділу є обґрунтування авторської організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу. Доведено, що розроблення організаційно-педагогічної системи зумовлено необхідністю подолання фрагментарності наявних моделей іншомовної підготовки, у яких іноземна мова залишається ізольованою дисципліною.

Концептуальні засади організаційно-педагогічної системи визначено як поєднання нормативного і методологічного підґрунтя, що забезпечує наукову обґрунтованість і практичну доцільність її впровадження. Нормативний вимір враховує вимоги національного законодавства у сфері освіти та вищої освіти, Національної рамки кваліфікацій, а також на орієнтири Концепції розвитку іноземної мови в університетах України та на міжнародні стандарти CEFR, які забезпечують стандартизацію рівнів і підходів до оцінювання. Методологічне підґрунтя системи створює синтез системного та інформаційно-цифрового підходів у поєднанні з компетентнісною й діяльнісною парадигмами. Це уможливорює поєднання мовних, професійних та комунікативних складників підготовки у цифровому освітньому середовищі.

Структуру авторської системи подано як єдність взаємопов'язаних підсистем: цільової, методологічно-дидактичної, змістово-практичної та контрольної-аналітичної. Цільова підсистема задає стратегічні орієнтири, соціальне замовлення, мету й очікувані результати; методологічно-дидактична – формує каркас, який забезпечує внутрішню узгодженість системи на рівні підходів і принципів навчання; змістово-практична – перетворює цільові орієнтири на конкретні освітні практики через добір

змісту, форм, методів і засобів навчання, включно з цифровими ресурсами; контрольньо-аналітична – забезпечує оцінювання, моніторинг і корекцію знань і вмінь майбутніх магістрів з економіки, замикаючи функціональний цикл «цілі – зміст – методи – результати» та створюючи передумови для безперервного вдосконалення освітнього процесу в умовах цифрового середовища.

Доведено, що запропонована структура забезпечує перехід від розбалансованих і фрагментарних практик іншомовної підготовки до їх системної реалізації, за якої де іноземна мова функціонує як стає дієвим інтегрованим інструментом розвитку іншомовної і пов'язаної з нею професійної компетентності майбутнього економіста на другому (магістерському) рівні підготовки.

Обґрунтовано реалістичність упровадження розробленої системи в освітній процес ЗВО України. Чинна нормативно-правова база визначає іншомовну підготовку як обов'язковий компонент вищої освіти і фіксує вимогу володіння іноземною мовою на рівні, достатньому для професійної комунікації та академічної мобільності здобувачів освіти. Упровадження розробленої організаційно-педагогічної системи не потребує створення нових інституційних механізмів, а реалізується у межах чинних освітніх програм підготовки майбутніх магістрів з економіки за умови відповідної модернізації цілей, змісту, цифрових ресурсів і процедур оцінювання результатів навчання.

Отже, у другому розділі подано вирішення третього, четвертого і п'ятого завдань дослідження

Основні результати розділу згідно зі списком наукових праць за темою дисертації (також Додаток Г) подані у публікаціях [1; 10; 15; 16; 17; 20; 22; 34].

РОЗДІЛ 3

ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ НА ДРУГОМУ (МАГІСТЕРСЬКОМУ) РІВНІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОГО ПІДХОДУ

3.1. Організаційні та педагогічні умови розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу

У науково-педагогічній літературі категорія «умова» традиційно розглядається як комплекс зовнішніх та внутрішніх факторів, що забезпечують можливість досягнення визначеної мети. Це поняття охоплює не лише матеріальні чи організаційні чинники, а й методологічні, соціальні та психологічні аспекти, що створюють сприятливий простір для розвитку особистості. Для освітнього процесу умови визначаються як ті обставини, без яких неможливе ефективне функціонування системи навчання, а також як чинники, що безпосередньо впливають на якість підготовки фахівців (Kravchenko et al., 2021).

Серед дослідників поширеною є думка, що умови виконують не лише допоміжну, а й системотвірну функцію (Shramko et al., 2022). Вони визначають межі і ресурси освітнього процесу, його темп, змістову спрямованість та результативність. Фактично, «умова» виступає базовим поняттям, яке дозволяє інтерпретувати освітній процес через сукупність взаємопов'язаних факторів, що впливають на його ефективність. У зв'язку з цим важливим є розмежування педагогічних та організаційних умов.

Педагогічні умови – це спеціально створені методичні, дидактично-психологічні чинники, спрямовані на забезпечення ефективності навчання та виховання. Їх характерною рисою є цілеспрямованість. Вони розробляються і впроваджуються свідомо, з урахуванням поставленої

освітньої мети та особливостей студентського контингенту (Павленко, 2021).

Організаційні умови – це комплекс інституційних, адміністративних, кадрових та матеріально-технічних чинників, які забезпечують організацію освітнього процесу (Kononets et al., 2021). На відміну від педагогічних, вони часто мають більш зовнішній, формальний характер (наявність цифрової інфраструктури, система управління навчальним процесом тощо).

У практиці вищої школи педагогічні та організаційні умови перебувають у тісній взаємодії. Як зазначає Levy (2009), навіть найсучасніші методики будуть малоефективними без відповідної організаційної підтримки (наприклад, технічних ресурсів чи гнучких навчальних планів). Водночас організаційні умови залишаються декларативними, якщо не будуть підкріплені освітніми впливами. Тому оптимальне поєднання цих умов стає основою для ефективної підготовки в межах закладу освіти, що стосується і розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, який відбувається саме в межах освітньої установи.

У дослідженнях підкреслюється, що розвиток іншомовної компетентності фахівця вимагає подвійного підходу: створення інституційного середовища (організаційні умови) та впровадження інноваційних методик навчання (педагогічні умови) (Godwin-Jones, 2017). Для українських університетів ця подвійність набуває особливої ваги, оскільки сучасні виклики, такі як війна, цифровізація, потреба у міжнародній інтеграції, вимагають як організаційної адаптивності, так і педагогічної гнучкості.

Надалі розглянемо комплекс організаційних та педагогічних умов, які, на нашу думку, є важливими для формування іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки.

До організаційних умов (ОУ) ми віднесли: (1) посилення професійних акцентів іншомовної підготовки через міждисциплінарну інтеграцію;

(2) спеціалізацію цифрового освітнього середовища для іншомовної підготовки; (3) адаптивну організацію освітнього процесу в умовах форс-мажорів.

До педагогічних умов (ПУ) належать: (1) надання пріоритету контентно-орієнтованій іншомовній комунікації; (2) індивідуалізація навчальних траєкторій через цифрові інструменти; (3) активізація практико-орієнтованої співпраці в іншомовному середовищі. Їх розгляд дозволить визначити не лише теоретичні засади, а й практичні механізми впровадження в освітній процес українських ЗВО.

ОУ-1. Посилення професійних акцентів іншомовної підготовки через міждисциплінарну інтеграцію

Однією з важливих організаційних умов ефективного розвитку іншомовної компетентності магістрів з економіки є посилення професійних акцентів у навчанні іноземної мови шляхом міждисциплінарної інтеграції. Традиційно курси англійської мови для студентів нефілологічних освітніх програм у вищій школі України будувалися за моделлю «загальної англійської», що включала граматичні вправи, тексти для читання та обмежені завдання на усне мовлення. Хоча така модель дозволяла студентам досягати базового рівня володіння мовою, вона залишала поза увагою фахові потреби, що виникають у професійній діяльності випускників певних спеціальностей (Боднар, Баб'як, & Плавущка, 2023).

Для майбутніх магістрів з економіки інтеграція іншомовної підготовки з фаховими дисциплінами є не просто бажаною, а об'єктивною потребою, зумовленою низкою чинників. По-перше, глобальний характер сучасної економіки вимагає від фахівців вміння безпосередньо застосовувати іноземну мову в професійній діяльності: для аналізу міжнародних ринків, роботи з фінансовою звітністю за міжнародними стандартами, участі в переговорах з іноземними партнерами та представлення економічних аналітичних оглядів. По-друге, саме для майбутніх магістрів з економіки прямий зв'язок між іншомовною

підготовкою та кар'єрними перспективами є важливим мотиваційним чинником; їхня зацікавленість різко зростає, коли навчальний матеріал базується на реальних економічних кейсах, даних та професійних комунікативних сценаріях (Shramko, Rakhno, Mokliak, & Mokliak, 2022). По-третє, міждисциплінарна інтеграція дозволяє трансформувати іноземну мову з окремого предмета в робочий інструмент для поглиблення професійних знань, уникнувши дублювання інформації та створивши єдиний освітній простір (Content-Based Instruction, 1997).

Ефективність інтеграції освітніх компонентів для підготовки магістрів з економіки додатково підтверджується міжнародним досвідом. Дослідження Otto (2019) та Matamoros-González et al. (2017) засвідчили, що впровадження моделей CLIL та CBI (Content-Based Instruction) саме в економічних спеціальностях сприяє одночасному розвитку аналітичного мислення здобувачів освіти, глибокого розуміння ними фахових дисциплін. В українському дискурсі ця тенденція починає знаходити своє впровадження: для майбутніх магістрів з економіки: розробляються спеціалізовані курси, такі як «Англійська для фінансової аналітики», «Ділова комунікація в міжнародному бізнесі» чи «Академічне письмо для економістів», які передбачають роботу з автентичними матеріалами від міжнародних економічних звітів (МВФ, Світовий банк) до аналітичних записок та кейсів від провідних консалтингових компаній (Коваль, 2011; Заболотна, 2023).

У процесі обґрунтування цієї умови ми використали результати анкетування викладачів іноземних мов та випускників магістерських програм з економіки. Анкета для викладачів (27 осіб, 2022 рік), подана в додатку (Додаток А1), була орієнтована на практику навчання іноземної мови. Анкета для випускників (49 осіб, 2022 рік) містила інший набір запитань, орієнтованих на їхній досвід використання англійської мови у професійній сфері (Додаток А1).

Отримані результати підтвердили актуальність нашої позиції. Так, 19 (70%) викладачів наголосили на відсутності професійної спрямованості курсу як на провідному недоліку сучасних програм. Ще близько 16 (60%) респондентів серед викладачів вказали на недостатність інтеграції цифрових інструментів, хоча 22 (82%) відзначили їхню ефективність у разі використання для аналізу автентичних текстів та виконання проєктних завдань.

Щодо випускників, то 32 (65%) відзначили, що найбільш корисними для них виявилися знання й уміння, здобуті під час роботи з автентичними матеріалами у сфері їхньої спеціальності (наукові статті, технічні інструкції, бізнес-документи). Водночас 27 (55%) респондентів наголосили, що у процесі навчання відчували дефіцит саме практичних завдань, орієнтованих на міждисциплінарні кейси. Лише 9 (18%) випускників висловили повне задоволення рівнем інтеграції курсу англійської мови з професійними дисциплінами, що свідчить про потребу посилення цієї інтеграції.

Результати опитування не лише підтвердили необхідність посилення професійних акцентів у курсі англійської мови, а й продемонстрували, що саме міждисциплінарна інтеграція розглядається як найбільш затребуваний напрям розвитку іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки. Це забезпечувало б не лише підвищення мотивації студентів, а й створило б умови для безпосереднього застосування іншомовних знань у фаховій діяльності.

Реалізація ОУ-1 у практиці закладів вищої освіти передбачає не лише формальне введення додаткових модулів, а й комплексний перегляд логіки побудови курсів. По-перше, ефективним кроком є розробка спеціалізованих навчальних модулів і завдань, що базуються на міждисциплінарних текстах і кейсах. Для студентів економічних спеціальностей результативними, зокрема, виявляються завдання з аналізу англійських фінансових звітів чи бізнес-кейсів, які одночасно розвивають професійну термінологію й навички критичного мислення (Kononets et al., 2021).

По-друге, значущою складовою реалізації цієї умови є налагодження системної співпраці викладачів іноземних мов із профільними кафедрами економіки. Такий підхід забезпечує узгодженість змісту курсів і гарантує, що студенти працюють із матеріалами, які не лише відповідають рівню їхньої іншомовної підготовки, а й відображають актуальні тенденції розвитку відповідної галузі знань. Як показують результати досліджень Dem'ianiuk, Pavlenko та Syzenko (2024), інтеграція професійно орієнтованого контенту у курси іноземних мов істотно підвищує задоволеність здобувачів освіти процесом навчання, а також стимулює їх до подальшої самоосвіти.

По-третє, міждисциплінарна інтеграція передбачає широке використання проєктної діяльності, особливо у форматі командних завдань, коли майбутні магістри з економіки можуть працювати над підготовкою бізнес-планів англійською мовою, стартап-презентацій або науково-дослідних постерів для міжнародних конференцій. Такі завдання створюють автентичні умови іншомовної комунікації та спонукають студентів використовувати англійську як «робочу мову» для вирішення реальних проблем. Також колективна робота знижує рівень мовної тривожності, формує навички командної взаємодії й розширює професійні горизонти учасників (Bodnar, Bab'iak, & Plavutska, 2023).

ОУ-1 узгоджується з міжнародними дослідженнями, де підкреслюється, що використання CLIL/CBI-моделей значно підвищує мотивацію та результативність вивчення іноземних мов (Otto, 2019; Matamoros-González et al., 2017).

ОУ-2. Спеціалізація цифрового освітнього середовища для іншомовної підготовки

Сьогодні українські університети активно впроваджують цифрові середовища для організації навчального процесу, найчастіше базуючись на універсальних платформах Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams. Однак ці середовища здебільшого виконують адміністративно-

організаційну функцію: забезпечують комунікацію між викладачем і студентом, контроль відвідуваності, завантаження завдань та виставлення оцінок. Для іншомовної підготовки магістрів з економіки такої базової функціональності виявляється недостатньо. Затребуваною є спеціалізація цифрового середовища, тобто його адаптація до завдань іншомовної підготовки з урахуванням не лише фахової спрямованості, а й інтерактивних можливостей поширених додатків підтримки вивчення англійської мови.

Дослідження Godwin-Jones (2017) переконливо доводять, що використання цифрових технологій у навчанні іноземних мов є ефективним лише тоді, коли вони забезпечують комунікативну взаємодію, доступ до автентичних матеріалів та можливість практикувати професійно орієнтоване мовлення. Це означає, що цифрове середовище повинно виходити за рамки завантаження документів і тестових завдань та включати спеціальні інструменти для імітації реальних мовних ситуацій. Наприклад, у бізнес-школах США та Великої Британії поширені симуляційні платформи для проведення «віртуальних переговорів», де кожен учасник має свою роль і завдання, що розвиває не лише мовні, а й професійні компетентності.

Аналогічну позицію відстоюють українські науковці. Так, Галацин і Фещук (2020) підкреслюють, що використання мультимедійних інструментів (подкастів, відеолекцій, інтерактивних презентацій) стимулює студентів до активнішої участі у навчанні та дає можливість набувати досвіду іншомовної комунікації в автентичних умовах. Дем'янюк, Павленко і Сизенко (2024) звертають увагу на зростаючу роль неформальної цифрової освіти, яка компенсує недоліки університетських курсів. Наприклад, багато студентів самотійно долучаються до міжнародних онлайн-курсів (Coursera, EdX) англійською мовою, проходять тренінги з професійно орієнтованої англійської або слухають спеціалізовані подкасти (у сфері економіки, бізнес-аналітики тощо), що значно розширює їхній професійний словниковий запас.

Міжнародний та український досвід підтверджує: спеціалізація цифрового середовища забезпечує принципово інший рівень іншомовної підготовки. Вона створює умови, коли мова використовується не як абстрактний об'єкт вивчення, а як реальний інструмент майбутньої професійної діяльності, що підвищує мотивацію студентів, сприяє формуванню стійких мовленнєвих навичок і забезпечує інтеграцію іншомовної та фахової підготовки майбутніх магістрів з економіки.

Ефективність цієї умови підпорядкована:

- функціональній адаптації середовища до цілей іншомовної підготовки; йдеться про створення електронних курсів, які включають мультимедійні тренажери для розвитку аудіювання та говоріння, інтерактивні тести з професійної термінології, симуляції реальних комунікативних ситуацій у Zoom або Gather Town. Наприклад, здобувачі освіти можуть проходити онлайн-модулі з бізнес-англійської, що містять вправи на переклад інструкцій і моделювання професійних переговорів англійською мовою;

- використанню банків автентичних матеріалів; цифрове середовище спеціалізується шляхом інтеграції електронних бібліотек, баз даних, лінгвістичних корпусів, а також колекцій відео- й аудіоматеріалів, релевантних фаховим потребам студентів. Зокрема, для економістів це можуть бути відеолекції міжнародних експертів, кейси з моделювання економічних процесів чи прогнозування фінансових ризиків;

- персоналізації навчання через цифрові інструменти; за допомогою адаптивних систем, таких як Duolingo for Schools або LingQ, викладач може формувати індивідуальні траєкторії навчання: один здобувач освіти отримує більше вправ на усне мовлення, інший - на академічне письмо чи роботу з текстами своєї спеціалізації. Дослідження (Кравченко та ін., 2021) свідчить, що індивідуалізація, реалізована через цифрові ресурси, істотно підвищує ефективність іншомовної підготовки;

- інтерактивності й проєктній діяльності; спеціалізоване цифрове середовище створює умови для колективної діяльності студентів у синхронному та асинхронному режимах. Це може бути спільна підготовка презентацій у Google Slides, групові дослідження з використанням онлайн-документів або дебати у віртуальних кімнатах. Як показує практика, такі форми роботи не лише розвивають мовні навички, а й формують у студентів досвід міжнародної цифрової комунікації (Бубнів, 2020).

Для підтвердження доцільності ОУ-2 (спеціалізації цифрового освітнього середовища для іншомовної підготовки) було проведено анкетування (Додаток А2) викладачів іноземних мов (27 осіб, 2022 рік) і випускників магістерських освітньо-професійних програм з економіки (49 осіб, 2022 рік).

Отримані результати показали таке. Серед викладачів 16 (60%) відповіли, що використовують Moodle та/ або Google Classroom переважно як «електронний щоденник» для виставлення оцінок та завантаження матеріалів. Лише 6 (22%) зазначили, що активно використовують ці платформи для інтерактивних завдань (дискусійних форумів або спільних проєктів). На питання про недоліки універсальних платформ 18 (66%) викладачів відзначили низький рівень інтерактивності, а 14 (52%) відсутність готових ресурсів для тренування професійно орієнтованого мовлення. Водночас 11 (41%) викладачів експериментували з додатковими інструментами (Kahoot!, Quizlet, Padlet) і відзначили їхню ефективність у розвитку комунікативних навичок.

Опитування випускників виявило подібні тенденції: 35 (72%) респондентів наголосили, що найбільш результативними для них були заняття з використанням спеціалізованих цифрових ресурсів (подкасти, відеолекції, онлайн-дебати, симуляції професійних ситуацій). Лише 7 (14%) зазначили, що їхній університет надавав повністю інтегрований цифровий курс англійської мови з економічною спрямованістю. Решта користувалася переважно загальними LMS, які не забезпечували належної практичної

цінності. Серед респондентів 28 (57%) випускників визнали, що їм бракувало доступу до автентичних англомовних ресурсів своєї спеціальності (наукові економічні журнали, бізнес-документи). Цікаво, що 16 (33%) випускників самостійно зверталися до неформальних цифрових платформ (YouTube-канали, онлайн-курси на Coursera, подкасти), щоб компенсувати дефіцит професійно орієнтованої іншомовної практики.

Результати опитування засвідчили те, що універсальні цифрові середовища не задовольняють повною мірою специфічні потреби іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки. Викладачі вбачають обмеженість функціоналу цифрового освітнього середовища, а випускники - недостатню професійну інтеграцію такого середовища для успішної професійної діяльності в майбутньому. Це підтверджує необхідність спеціалізації цифрового середовища, яке має не лише підтримувати адміністративні функції, а й забезпечувати практичне, комунікативне та міждисциплінарне використання англійської мови у професійно орієнтованих ситуаціях.

ОУ-3. Адаптивна організація освітнього процесу в умовах форс-мажорів

У сучасних умовах розвитку української вищої освіти особливого значення набуває здатність освітніх інституцій забезпечувати безперервність іншомовної підготовки навіть у кризових ситуаціях. Військові дії, пандемія COVID-19, перебої з електропостачанням та зв'язком висунули на перший план проблему адаптивності організації освітнього процесу. Якщо пандемія стала глобальним викликом і змусила університети світу масово перейти на дистанційне навчання (Godwin-Jones, 2017), то для України додатковим чинником стали реалії повномасштабної війни. На відміну від розвинених країн, де цифрова інфраструктура була більш стабільною, українські заклади вищої освіти зіткнулися з розрізненою комбінацією викликів: блекаути, відсутність інтернету в регіонах, евакуація студентів та викладачів, необхідність навчання у бомбосховищах. У цих

умовах саме адаптивність організації іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки стає тим фактором, що дозволив зберегти її безперервність.

Міжнародний досвід засвідчує ефективність такої умови. У період пандемії COVID-19 в університетах Азії та Європи поширеною була модель HyFlex (hybrid + flexible), яка дозволяла студентам обирати спосіб участі в освітньому процесі: у класі, онлайн у реальному часі або перегляд запису заняття з подальшим виконанням завдань. Цей формат, за дослідженнями Wang (2012), показав високу ефективність у збереженні академічної успішності студентів та забезпеченні безперервності іншомовної підготовки. В українському освітньому середовищі HyFlex-елементи проявилися у поєднанні синхронних онлайн-уроків (Zoom, Google Meet) та асинхронних активностей у Moodle чи Classroom.

Адаптивна організація освітнього процесу в умовах форс-мажорів є багатовартовою і включає методичні, технологічні та психологічні рішення. Її дотримання дозволяє не лише долати кризові виклики, але й формувати довгострокову стратегію стійкості освітнього процесу в освітній установі. У результаті іншомовна підготовка набуває ознак не просто навчальної дисципліни, а й інструменту професійної та особистісної самореалізації здобувачів освіти в умовах невизначеності.

Звернемо увагу на кілька основних характеристик цієї умови.

1. Мультиmodalність і гнучкість форматів навчання як методичне рішення проблеми адаптивної організації навчання в умовах форс-мажорів

Мультиmodalність і гнучкість у виборі форматів навчання є необхідними умовами забезпечення безперервності іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки у форс-мажорних обставинах. Їхня сутність полягає у створенні таких організаційних рішень, які дозволяють студентам опановувати навчальний матеріал через різні канали та в різних режимах навчання - очному, дистанційному, асинхронному чи мобільному. Це забезпечує варіативність освітніх траєкторій і мінімізує ризик відставання

студентів, які через зовнішні обставини не мають можливості брати участь у заняттях у поширеному (традиційному) форматі.

У практиці українських університетів під час воєнних дій та масових відключень електроенергії ця стратегія проявилася у змішаних моделях: частина здобувачів освіти брала участь у синхронних онлайн-заняттях (Zoom, Google Meet), інші отримували завдання в асинхронному режимі (PDF-конспекти, попередньо записані відео, аудіофайли для тренування навичок аудіювання). Прикладом є практика використання офлайн-модулів. У багатьох університетах під час частих відключень електроенергії студенти отримували пакети завдань з англійської мови у форматі PDF, які можна було завантажити заздалегідь і виконувати без доступу до інтернету. Такі матеріали включали завдання на читання та переклад фахових текстів, вправи з лексики та граматики, які згодом обговорювалися у групових чатах або під час синхронних занять, коли з'являвся зв'язок. Це відповідало ідеї асинхронної адаптивності, коли здобувач освіти міг навчатися у зручний час і відновлювати зв'язок із групою після відновлення електропостачання.

Ще одним прикладом стала мобілізація неформальних цифрових каналів. Викладачі англійської мови активно використовували месенджери (Telegram, Viber, WhatsApp) для комунікації зі студентами. Тут створювалися мікроспільноти, де студенти ділилися виконаними завданнями, записували короткі аудіо- (відео-) з усними відповідями чи брали участь у міні-дискусіях англійською. Подібні практики довели, що навіть базові цифрові інструменти можуть стати ефективними засобами підтримки іншомовної комунікації у кризових умовах (Dem'ianiuk, Pavlenko, & Syzenko, 2024).

Особливої уваги заслуговує психологічний аспект адаптивності. Як показують дослідження Shramko et al. (2022), у форс-мажорних обставинах здобувачі освіти часто переживають підвищений рівень тривожності та стресу, що негативно впливає на їхню мотивацію до вивчення іноземних мов. У відповідь доцільними стали елементи психологічної підтримки: на

початку занять проводили «емоційні чек-іни» англійською мовою, які давали студентам можливість поділитися своїми переживаннями чи обговорити актуальні новини в безпечному середовищі. Це не лише підтримувало рівень комунікації, а й створювало довіру між учасниками освітнього процесу.

Таким чином, мультимодальність і гнучкість форматів навчання виконують дві важливі функції:

- компенсаторну, коли вони забезпечують можливість продовжувати навчання навіть за відсутності базових умов (електроенергії, стабільного інтернету, фізичного доступу до університету);
- мотиваційну, оскільки створюють для студентів відчуття контролю над власною освітньою траєкторією, що підвищує їхню залученість та відповідальність за результат.

Отже, ця характеристика (мультимодальність і гнучкість форматів навчання) не лише відповідає актуальним викликам української освіти, а й спирається на перевірені міжнародні практики, що додатково підтверджує свою ефективність у формуванні іншомовної компетентності магістрів з економіки.

2. Використання мобільних і хмарних технологій як технологічне рішення проблеми адаптивної організації навчання в умовах форс-мажорів

Мобільні та хмарні технології відіграють важливу роль у забезпеченні адаптивності освітнього процесу, оскільки вони дозволяють студентам і викладачам підтримувати безперервність комунікації та навчання навіть у непередбачуваних і кризових ситуаціях. На відміну від стаціонарних LMS, мобільні додатки та хмарні сервіси доступні у будь-який час і з будь-якого пристрою, що робить їх особливо ефективними в умовах обмеженого доступу до інтернету чи електропостачання.

У практиці українських ЗВО під час війни та масових відключень електроенергії мобільні додатки стали одним із найбільш дієвих

інструментів підтримки іншомовної підготовки. Найчастіше використовувалися:

- Duolingo, LingQ, BBC Learning English для індивідуальної практики граматики, аудіювання та лексики;
- Quizlet для створення флеш-карток із професійною термінологією та тренування перекладу у гейміфікованій формі;
- Tandem, HelloTalk для мовного обміну з носіями мови, що особливо важливо в умовах ізоляції студентів від реального іншомовного середовища;
- Telegram, Viber, WhatsApp як універсальні платформи для організації групових чатів, розсилання завдань, обговорень і навіть коротких усних завдань у форматі аудіоповідомлень.

За даними Dem'ianiuk, Pavlenko і Syzenko (2024), використання мобільних додатків для індивідуалізованого навчання дозволило студентам підтримувати регулярність мовної практики навіть у періоди, коли традиційні заняття були неможливими. Це не лише підвищувало рівень автономії студентів, а й забезпечувало сталість процесу розвитку їх іншомовної компетентності.

Міжнародні дослідження підтверджують доцільність мобільних і хмарних рішень у іншомовній підготовці. Публікація Godwin-Jones (2017) свідчить, що мобільне навчання (m-learning) сприяє розвитку навичок аудіювання та говоріння завдяки часто повторюваній практиці, яка добре вписується у повсякденний графік здобувачів освіти. Розвідка Levy (2009) доводить, що хмарні сервіси дозволяють організувати спільне навчання (collaborative learning) через спільну роботу студентів над проєктами, документами чи презентаціями. Така практика може бути інтегрована в курси іншомовної підготовки, наприклад, через колективне написання англomовних бізнес-планів у Google Docs або підготовку презентацій у Google Slides.

Для підтвердження ефективності використання мобільних та хмарних технологій у забезпеченні адаптивності іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки було проведено анкетування стейкхолдерів, яке охопило дві групи респондентів: викладачів іноземних мов (27 осіб, 2022 рік) та випускників магістерських програм з економіки (49 осіб, 2022 рік).

Результати анкетування (Додаток А3) показали таке.

Серед викладачів 16 (59%) підтвердили, що саме мобільні застосунки (передусім Quizlet і Duolingo) допомогли підтримувати мовну активність студентів. Тільки 6 (22%) наголосили, що найефективнішими були прості месенджери (Telegram, Viber), оскільки вони дозволяли швидко комунікувати зі студентами навіть за мінімального доступу до інтернету.

На запитання про труднощі 13 (47%) викладачів зазначили, що студенти нерегулярно виконували завдання у мобільних додатках, а 8 (30%) респондентів вказали на обмежений функціонал безкоштовних версій, який ускладнював роботу з професійною лексикою.

Серед випускників 30 (61%) заявили, що Telegram-групи з короткими завданнями англійською стали їхньою основною формою практики у період відключень електроенергії. Вони особливо цінували завдання «на 5–10 хвилин» (на кшталт скласти 3–4 речення з новими термінами, відповісти на запитання англійською, надіслати коротке аудіоповідомлення тощо).

Майже третина, 14 (29%), випускників повідомила, що почали самостійно використовувати Duolingo чи BBC Learning English, аби компенсувати відсутність систематичних занять. Деякі зазначили, що робили це «для підтримки форми», оскільки відчували потребу у щоденній фаховій мовній практиці.

Понад половина випускників, 26 (53%), вказали, що найбільше їм бракувало можливості практикувати усне мовлення у реальних професійних ситуаціях (колективний аналіз, дебати, переговори, презентації). Водночас 22 (45%) випускники зізналися, що мобільні додатки допомогли хоча б

частково компенсувати цей дефіцит завдяки вправам на вимову та прослуховуванню діалогів.

Отримані за результатами опитувань дані підтверджують, що мобільні та хмарні технології виконали подвійну роль: з одного боку, вони стали «рятивним колом» у форс-мажорних умовах, а з іншого висвітили структурні проблеми університетських курсів, зокрема недостатню інтеграцію автентичних професійних ресурсів і слабку організацію практики усного мовлення. Тому мобільні та хмарні технології в іншомовній підготовці магістрів з економіки не лише підвищують її стійкість до форс-мажорів, а й відкривають нові можливості для персоналізації навчання, гнучкості освітнього процесу та інтеграції освітньої діяльності у повсякденне життя студентів.

3. Адаптація змісту як інструментальне рішення проблеми адаптивної організації навчання в умовах форс-мажорів

Адаптивна організація освітнього процесу в умовах форс-мажорів вимагає не лише використання різних форматів і технологій навчання, але й гнучкого підходу до змісту іншомовної підготовки. У кризових ситуаціях (пандемія, воєнні дії, перебої зі світлом та інтернетом) повною мірою реалізація усталених програм іншомовної підготовки ускладнена, оскільки є потреба переосмислити зміст, визначаючи пріоритети та концентруватись на тих аспектах іншомовної підготовки, які є найбільш затребуваними для здобувачів освіти щодо їх освітньої та майбутньої професійної діяльності.

У практиці українських університетів адаптація змісту проявилася у зосередженості на важливих вміннях як результаті іншомовної підготовки:

- розвиток умінь читання і аналізу професійних текстів, що забезпечує доступ здобувачів освіти до актуальної професійно-орієнтованої інформації та міжнародних стандартів;
- формування умінь академічного письма (есе, реферати, резюме, анотації), які залишаються актуальними навіть у разі обмеженого доступу до усної практики;

– тренування умінь ведення ділової переписки англійською мовою (електронні листи, звіти, офіційні повідомлення), що готують здобувачів освіти до реальних потреб професійного середовища.

Через це варто було скоротити кількість занять, орієнтованих на граматичні вправи, і натомість збільшити обсяг часу на активності, пов'язані з практичним використанням мови у професійних ситуаціях. Зокрема, для майбутніх магістрів з економіки пріоритет отримали модулі з аналізу фінансової звітності.

Наші ідеї щодо модифікації змісту курсу іноземної мови ґрунтувалися на наукових результатах різних дослідників. Дослідження Otto (2019) підтверджує, що у змішаному та дистанційному навчанні саме практико-орієнтовані завдання мають найбільший ефект, оскільки дозволяють студентам застосовувати мову у професійних ситуаціях, навіть якщо навчання відбувається за обмежених умов.

Адаптація змісту іншомовної підготовки в умовах форс-мажорів вимагала відбору найважливіших компонентів і скорочення другорядних. Щоб з'ясувати, які аспекти курсу виявилися найбільш затребуваними та які потребували змін у іншомовній підготовці, нами було проведено опитування серед викладачів (27 осіб, 2022 рік) і випускників магістерських програм з економіки (49 осіб, 2022 рік) (Додаток А3).

Результати анкетування показали таке.

Серед викладачів 15 (56%) повідомили, що були змушені скоротити кількість тем з граматики іноземної мови, віддаючи перевагу практичним завданням. Серед респондентів 18 (67%) вказали на посилення роботи з академічним письмом (есе, резюме, анотації), оскільки саме ці навички корелюють з магістерським рівнем підготовки і забезпечують готовність студентів до професійної діяльності з різних її аспектах (від простої комунікації до написання аналітичних оглядів і звітів). Серед викладачів 12 (44%) наголосили на необхідності включення більшої кількості автентичних текстів з економічного спрямування.

Викладачі відзначили, що під час адаптації змісту найчастіше змінювали і форми оцінювання: близько половини, 13 (48%) викладачів перейшли на письмові завдання (есе, короткі тести), оскільки їх можна було виконати в асинхронному режимі, тоді як лише 7 (26%) опитаних залишили практику усних онлайн-відповідей.

Серед випускників 28 (57%) наголосили, що найбільш корисними були завдання з академічного письма та перекладу текстів економічного спрямування, оскільки їх можна виконувати у будь-який час без постійного доступу до інтернету. Лише 25 (51%) випускників відзначили користь від тренування ділової переписки англійською мовою (електронні листи, резюме), оскільки це прямо корелювало з їхньою майбутньою професійною діяльністю.

Разом з тим, лише 18 (37%) випускників заявили, що відчували брак усної практики, а 29 (59%) - відсутність системної роботи з автентичними електронними ресурсами (статті, подкасти, новини).

Загальна оцінка релевантності курсу англійської мови у форс-мажорних умовах, на думку випускників, склала 3,7 бала з 5, що свідчить про достатній рівень задоволеності, але водночас підтверджує наявність прогалин іншомовної підготовки майбутніх економістів.

Результати опитування показують, що адаптація змісту курсів англійської мови в умовах форс-мажорів має бути спрямована насамперед на збереження базових компетентностей (письмо, читання, переклад), які могли забезпечити студентам мінімальний набір практичних умінь для подальшої академічної та професійної діяльності. Проте водночас виявилася потреба у кращій інтеграції автентичних матеріалів і розвитку навичок фахової усної комунікації. Тому адаптація змісту навчання мала носити не тимчасовий характер, а набувати стратегічної перспективи через їхню практичну та професійну орієнтованість.

Отже, адаптація змісту виступає не просто вимушеним кроком, а інструментом модернізації змісту освітнього процесу, оскільки забезпечує

релевантність іншомовної підготовки до сучасних викликів спеціальності й залишається актуальною навіть у нестабільних суспільних умовах.

4. Психологічна підтримка і створення безпечного середовища як психологічне рішення проблеми адаптивної організації навчання в умовах форс-мажорів

Адаптивна організація освітнього процесу у форс-мажорних умовах не може обмежуватися лише технологічними, методичними чи інструментальними рішеннями. Важливим чинником ефективності іншомовної підготовки є психологічний комфорт студентів, їхня здатність долати стрес і підтримувати мотивацію до навчання. У кризових умовах пандемії, війни, постійних загроз життю й здоров'ю студенти часто переживають підвищений рівень тривожності, емоційного вигорання, зниження концентрації уваги, оскільки це безпосередньо впливає на їхню здатність засвоювати нові знання й розвивати власну іншомовну компетентність (Shramko, Rakhno, Mokliak i Mokliak, 2022).

У відповідь на ці виклики набула поширення практика застосування елементів психологічної підтримки здобувачів освіти. Одним із дієвих інструментів стали так звані «емоційні чек-іни» на початку занять, коли викладач пропонував студентам поділитися своїм емоційним станом або коротко висловитися англійською про те, як вони почуваються. Подібна практика не лише давала змогу встановити контакт і знизити напруженість, а й ставала засобом автентичної комунікації іноземною мовою.

Іншим прикладом є використання неформальних дискусійних тем, які дозволяли здобувачу освіти відволіктися від негативного інформаційного фону. Так, під час онлайн-занять викладачі організовували міні-обговорення англійською мовою на тему улюблених фільмів, книг чи нових цифрових трендів у професійній сфері. Подібні справи виконували подвійну функцію: підтримували психологічний баланс і водночас розвивали навички спонтанного мовлення.

Практика українських університетів також довела ефективність групової підтримки через цифрові середовища. Наприклад, у спільних Telegram-групах студенти не лише обмінювалися навчальними матеріалами, а й підтримували одне одного в складних ситуаціях, що створювало відчуття спільності та взаємодопомоги. Як свідчать результати проведеного опитування, 45% (22 з 49) здобувачів освіти зазначили, що саме атмосфера підтримки в групах позитивно вплинула на їхнє бажання продовжувати активно вивчати іноземну мову під час форс-мажорів.

Закордонні дослідження також підтверджують значущість психологічної підтримки. За даними Wang (2012), створення психологічно безпечного середовища у віртуальному навчанні є не менш важливим, ніж його технологічне забезпечення. Науковці підкреслюють, що використання колаборативних завдань і партнерських обговорень знижує рівень стресу студентів та формує позитивне ставлення до іншомовної практики. У роботі Bodnar, Bab'iak і Plavutska (2023) зазначається, що саме позитивний емоційний клімат у групі часто стає тим чинником, який утримує здобувачів освіти у навчальній діяльності, навіть якщо умови навчання є вкрай складними.

У форс-мажорних умовах (війна, пандемія, блекаути) важливим чинником ефективності іншомовної підготовки стають психологічний стан студентів та атмосфера підтримки в освітньому середовищі. Оскільки підвищений рівень тривожності та стресу безпосередньо впливає на здатність студентів концентруватися, брати участь у групових активностях і показувати результативність у вивченні мови (Shramko et al., 2022).

Для з'ясування ролі психологічної підтримки для адаптивного навчання було проведено анкетування викладачів іноземних мов і випускників магістерських програм з економіки (Додаток А3, запитання 8–10).

Результати анкетування засвідчили таке.

Серед викладачів 14 (52%) повідомили, що регулярно застосовували «емоційні чек-іни» (короткі запитання англійською на початку заняття: How are you today? What was the best thing that happened to you this week?), які допомагали встановити контакт і знизити напруженість.

Майже половина, 12 (44%), викладачів, організовувала неформальні дискусії англійською на тему улюблених книг, фільмів, новин, які виконували подвійну функцію: підтримували психологічний стан здобувачів освіти і водночас розвивали мовні навички.

Лише 7 (26%) осіб зазначили, що відчували труднощі у створенні безпечного середовища через власний високий рівень стресу, а 6 (22%) - через нестачу методичних рекомендацій.

Серед випускників результати були такими:

- лише 24 (49%) заявили, що відчували повну підтримку викладачів; 37% часткову;
- найбільш корисними формами підтримки студенти назвали: неформальні розмови 25 (51%), можливість працювати в малих групах 21 (43%), індивідуальний зворотний зв'язок 18(37%);
- 30 (61%) опитаних підкреслили, що саме завдяки психологічній підтримці вони зберігали мотивацію до участі в заняттях і регулярної практики англійської мови.
- у відкритих відповідях студенти часто наголошували, що навіть короткі розмови англійською про повсякденне життя допомагали відчути «нормальність» і створювали відчуття спільноти.

Результати анкетування підтвердили, що психологічна підтримка і створення безпечного середовища є важливою умовою адаптивної організації навчання, оскільки вона не лише пом'якшує вплив кризових обставин, але й підвищує залученість здобувачів освіти у процес навчання, стимулює до регулярної іншомовної практики та формує довіру у стосунках «викладач – студент».

Отже, психологічна підтримка і створення безпечного середовища мають становити частину адаптивної організації освітнього процесу. Вони дозволяють майбутнім магістрам зберігати мотивацію, долати стрес і використовувати іншомовну підготовку не лише як освітній ресурс, але і як інструмент емоційної стабілізації та комунікаційної підтримки.

ПУ-1 «Надання пріоритетності контентно-орієнтованій іншомовній комунікації»

Сучасна іншомовна підготовка у вищій школі вже давно відійшла від традиційної моделі, де головним було засвоєння граматичних структур та репродуктивне відтворення текстів. В умовах глобалізації та міжнародної інтеграції важливою стає здатність студентів здійснювати ефективну іншомовну комунікацію у професійному середовищі, використовуючи мову як інструмент для роботи з реальним змістом – науковим та економічним, якщо говорити про професійну підготовку майбутніх магістрів з економіки. Саме тому пріоритет контентно-орієнтованої іншомовної комунікації ми розглядаємо як одну з провідних педагогічних умов розвитку іншомовної компетентності магістрів з економіки.

Провідна особливість контентно-орієнтованого підходу полягає у тому, що іноземна мова розглядається не як окремий навчальний предмет, а як інструмент засвоєння професійно значущого змісту. На відміну від традиційної граматико-перекладної моделі, що зосереджувалася переважно на формуванні мовної правильності, підходи CBI та CLIL підтвердили сприяння інтегрованому розвитку іншомовної компетентності здобувачів освіти. Як зазначають Stryker і Leaver (1997), навчання мови в такому форматі набуває автентичності, оскільки відбувається у реальних академічних або професійних завданнях.

Роботи сучасних дослідників (Otto, 2019; Matamoros-González et al., 2017) підтверджують, що інтегровані моделі сприяють не лише кращому засвоєнню граматики й лексики, а й розвитку критичного мислення, когнітивної гнучкості та міжкультурної комунікації здобувачів освіти.

Студенти навчаються оцінювати інформацію, аргументувати власну позицію англійською мовою, взаємодіяти з колегами, а відтак іншомовна компетентність постає не лише як інструмент комунікації, але і як важливий засіб професійної соціалізації. Через це мова перестає бути самоціллю і трансформується у засіб доступу до знань, який підвищує мотивацію та залученість студентів (Liang, Kelsen, 2018). Особливо ефективним цей підхід бачиться для майбутніх магістрів, зокрема з економіки, оскільки він дозволяє уникнути вивчення тем, малозначущих для їхньої майбутньої діяльності, натомість зосередити увагу на ресурсах, які безпосередньо формують професійну готовність до економічної діяльності.

Обґрунтування доцільності такого підходу базується на кількох чинниках. По-перше, він забезпечує практичну релевантність іншомовної підготовки, оскільки в українських університетах студенти нерідко стикаються з відсутністю зв'язку між курсом англійської мови та профільними дисциплінами, що призводить до зниження мотивації у навчанні та обмежує можливість застосування знань у реальних професійних ситуаціях (Kononets et al., 2021).

По-друге, інтеграція фахового змісту у процес вивчення мови має виражений мотиваційний ефект: здобувачі освіти активніше залучаються до навчання, коли бачать прикладне значення мови в обраній сфері професійної діяльності: завдання, пов'язані з аналізом спеціалізованих/ профільних публікацій, підготовкою англомовних презентацій або моделюванням переговорів, сприяють підвищенню зацікавленості та формують готовність до самостійної роботи та власної професійної реалізації (Павленко, 2021). По-третє, міжнародний досвід свідчить про ефективність CLIL-курсів, які стали стандартом у багатьох університетах Європи для здобувачів освіти економічних спеціальностей. Такі програми довели спроможність одночасно розвивати мовні та професійні компетентності: у Канаді подібні підходи активно застосовують у підготовці педагогів, де англійська використовується для засвоєння методик

викладання предмету та участі в міжнародних освітніх проєктах. По-четверте, сучасне цифрове середовище значно розширює можливості контентно-орієнтованої комунікації: інтеграція подкастів, відеолекцій та онлайн-симуляцій дозволяє працювати з автентичними матеріалами у форматі, наближеному до майбутньої професійної діяльності, що підтверджується висновками Levy (2009).

Тому надання пріоритету контентно-орієнтованій іншомовній комунікації є не лише актуальною педагогічною умовою, але й тим підходом, який довів свою результативність у різних освітніх середовищах. Він сприяє формуванню конкурентоспроможних фахівців, для яких англійська мова стає невід’ємним інструментом професійної діяльності та інтеграції у глобалізований простір.

Для уточнення потреб студентів у сфері іншомовної підготовки було проведено анкетування серед випускників магістерських програм з економіки. Мета опитування (49 осіб, 2022 рік) полягала у виявленні того, які саме мовні практики, на думку випускників, виявилися найбільш корисними у подальшій професійній діяльності та наскільки курси англійської мови у ЗВО відповідали їхнім реальним потребам.

Структура анкети (табл.3.1) включала кілька блоків запитань.

Таблиця 3.1.

**Структура анкети та узагальнені результати опитування випускників
магістерських програм з економіки**

Блок запитань	Запитання	Узагальнені результати
Типи завдань, які вважаються найбільш корисними	«Які види завдань були для Вас найбільш ефективними у навчанні англійської мови?» (варіанти: робота з автентичними текстами; граматичні вправи; дискусії; ділове листування; проєктні завдання)	33 (67%) віддали перевагу роботі з автентичними матеріалами; 26 (53%) вказали на ефективність дискусій і проєктних завдань;

Блок запитань	Запитання	Узагальнені результати
		10 (20%) вважали корисними традиційні граматичні вправи
Релевантність змісту курсу спеціальності	«Наскільки матеріали, що використовувалися на заняттях, були пов'язані з Вашою спеціальністю?» (варіанти: повністю релевантні; частково релевантні; малорелевантні)	9 (18%) повністю релевантні; 28 (57%) частково; 12 (24%) малорелевантні
Найбільш розвинені уміння	«Які вміння найбільш розвинув курс англійської мови?» (варіанти: академічне письмо; усна комунікація; переклад текстів; підготовка презентацій; критичний аналіз джерел)	30 (61%) академічне письмо; 24 (49%) переклад професійних текстів; 18 (37%) усна комунікація; 16 (33%) підготовка презентацій
Недоліки курсу / елементи, яких не бракувало	«Чого, на Вашу думку, бракувало під час навчання?» (відкрите питання)	Найчастіше згадували: нестача автентичних ресурсів (20 (41%)), недостатня увага до розвитку усного мовлення (17 (35%)), обмежена кількість інтерактивних вправ (12 (24%))

У першому респонденти оцінювали, які типи навчальних завдань вони вважають найбільш ефективними для своєї професії (робота з автентичними текстами, граматичні вправи, дискусії, ділове листування, проєктні завдання). У другому вони вказували, наскільки матеріали, що використовувалися на заняттях, співвідносилися з їхньою спеціальністю (повністю релевантні; частково релевантні; малорелевантні). У третьому

блоці випускники оцінювали, які компетентності, на їхню думку, найбільш розвинув університетський курс англійської мови (академічне письмо, усна комунікація, переклад фахових текстів, підготовка презентацій, критичний аналіз англомовних джерел). Завершальний блок містив відкрите запитання про те, чого саме бракувало під час навчання і що могло б підвищити практичну цінність курсу.

Результати опитування показали чітку тенденцію. Понад 65% респондентів наголосили, що найбільш корисними для їхньої професійної діяльності були завдання з опрацювання автентичних матеріалів. При цьому економісти, зокрема, відзначали важливість роботи з фінансовою документацією та бізнес-кейсами. Водночас лише 20% респондентів вважали граматичні вправи «у відриві від професійного контенту» корисними для їхнього кар'єрного зростання.

Отримані після опитування результати узгоджуються з міжнародними дослідженнями. Так, Coyle, Hood і Marsh (2010) у своїй моделі CLIL показують, що інтеграція мови й предметного змісту не лише сприяє засвоєнню лексики, але й формує когнітивні та професійні навички, що підвищує конкурентоспроможність випускників на ринку праці. У масштабному дослідженні іспанських університетів науковці Lorenzo, Casal і Moore (2010) дійшли висновку, що студенти, які навчалися за програмами з контентно-орієнтованою іншомовною комунікацією, демонстрували значно вищу мотивацію та кращу здатність застосовувати англійську у професійних ситуаціях, ніж ті, хто навчався за традиційними програмами іншомовної підготовки. Українські дослідники Dem'ianiuk, Pavlenko та Syzenko (2024) зробили подібні висновки і довели, що орієнтація на професійно значущий контент сприяє підвищенню залученості студентів та розширює можливості для інтеграції у міжнародні академічні й професійні середовища.

Отже, емпіричні дані (опитування) і наукові результати переконливо свідчать про необхідність зміщення акцентів у навчальних курсах з

іноземної мови для магістрів з економіки у бік контентно-орієнтованої іншомовної підготовки, яка дозволить поєднати розвиток мовних умінь з формуванням готовності до професійної діяльності.

Додатково наголосимо на тому, що, як свідчать дослідження Павленко (2021), мотиваційний компонент іншомовної підготовки значно підсилюється тоді, коли навчання інтегрується із майбутньою професійною діяльністю здобувачів освіти. Така інтеграція дозволяє сприймати англійську мову не як окремий академічний предмет, а як засіб професійної комунікації та доступу до актуальних знань у конкретній галузі. Саме тому робота з автентичними текстами, підготовка спеціалізованих англомовних презентацій чи участь у симуляціях професійних ситуацій виконує подвійну функцію: з одного боку, стимулює засвоєння мовного матеріалу, а з іншого – формує впевненість у власних комунікативних навичках.

Використання автентичних джерел у навчанні підтверджено як ефективна практика низкою досліджень. Зокрема, Coyle, Hood і Marsh (2010) наголошують, що студенти, які працюють з реальними текстами (науковими статтями, аналітичними звітами) і бізнес-кейсами, показують значно вищий рівень залученості та довготриваліше збереження знань. В українських університетах позитивний ефект було зафіксовано під час застосування англомовних бізнес-кейсів для студентів економічних спеціальностей: виконання завдань з аналізу звітності чи презентації маркетингових стратегій англійською мовою не лише покращувало знання термінології, але й розвивало навички аргументації у професійному дискурсі (Kononets et al., 2021).

Не менш важливою є практика моделювання комунікативних ситуацій. За даними Wang (2012), рольові ігри та симуляції переговорів у курсах CLIL підвищують готовність студентів, майбутніх учителів, до міжкультурної взаємодії. В українських ЗВО подібний підхід набув поширення у тих освітніх програмах, де студенти, майбутні учителі, проводять мікрОВикладання англійською, моделюючи уроки за

міжнародними стандартами. Це дозволяло поєднати мовну практику із професійною підготовкою, формуючи вміння вільно працювати в англомовному освітньому середовищі.

Для підтвердження доцільності надання пріоритету контентно-орієнтованій іншомовній комунікації було проведено опитування випускників магістерських програм з економіки (51 особа, 2021 рік). Метою анкетування стало з'ясування того, наскільки завдання з автентичними матеріалами та професійно релевантним контентом були корисними у процесі навчання англійської мови та які саме елементи вони вважали найбільш ефективними.

У першому запитанні респондентам було запропоновано оцінити, *«Наскільки завдання з аналізу автентичних професійних матеріалів (наукові статті, бізнес-кейси, аналітичні звіти) були корисними у вивченні англійської мови»*. Більшість опитаних (35 (69%) осіб) визнали ці завдання «дуже корисними», ще близько чверті вказали, що вони були «переважно корисними». Лише незначна частина респондентів поставилася до них нейтрально або вважала їх малоефективними. Це свідчить про те, що включення автентичних матеріалів до навчальних програм відповідає реальним потребам майбутніх магістрів з економіки і значно підвищує практичну цінність курсу.

Друге запитання було спрямоване на визначення мотиваційного потенціалу завдань і звучало так: *«Який тип завдань найбільше мотивував Вас до участі в іншомовній підготовці?»*. Респонденти віддавали перевагу завданням з обговорення професійних кейсів і підготовки англомовних презентацій (32 (63%) особи), тоді як граматичні вправи у відриві від спеціалізованого контенту набрали лише 9 (18%) випускників. Такий розподіл відповідей свідчить, що саме інтеграція мови із зануренням у майбутню фахову діяльність формує внутрішню мотивацію здобувачів освіти до активної участі у вивченні іноземної мови.

Третє запитання стосувалося ролі професійно орієнтованих завдань у подоланні мовного бар'єра: *«Чи допомогли завдання, пов'язані з Вашою спеціальністю, подолати мовний бар'єр у спілкуванні англійською?»*. Понад половина опитаних (26 (51%) осіб) відповіли «так, значною мірою», ще 16 (31%) респондентів – «так, частково». Це підтверджує висновки міжнародних досліджень (Lorenzo, Casal & Moore, 2010; Coyle, Hood & Marsh, 2010), згідно з якими автентичні професійні завдання є значущим інструментом зниження психологічних бар'єрів у спілкуванні іноземною мовою.

Особливо цінним для аналізу стало четверте запитання відкритого типу: *«Яких видів завдань, на Вашу думку, бракувало у курсі англійської мови?»*. У відповідях респонденти найчастіше згадували про нестачу дискусій на професійні теми, обмежену кількість автентичних текстів їхнього профілю, а також недостатній акцент на розвитку усного мовлення у форматі симуляцій ділових ситуацій. Ці коментарі підкреслюють розрив між потребами студентів, які обирають магістерські програми з економіки, та наявним змістом навчальних програм дисциплін з іноземної мови.

У завершальному блоці анкети випускники оцінювали, *«наскільки вони вважають важливим, щоб навчання англійської мови відбувалося на основі професійно орієнтованого контенту»*, використовуючи п'ятибальну шкалу для оцінювання. Середній показник склав 4,6 бала, що свідчить про високий рівень усвідомленої потреби в такій організації навчання. Отримані результати узгоджуються з висновками науковців (Coyle, Hood, Marsh, 2010; Matamoros-González et al., 2017), які доводять, що навчання, побудоване на професійно орієнтованому змісті, значно підвищує як рівень іншомовної компетентності, так і мотивацію студентів.

Отже, результати анкетування переконливо підтверджують доцільність педагогічної умови, що передбачає надання пріоритету контентно орієнтованій іншомовній комунікації. Така умова стає не лише методично обґрунтованим рішенням, але й фактором, що безпосередньо

впливає на розвиток впевненості майбутніх магістрів з економіки у здатності до професійної іншомовної комунікації. Умова забезпечує перехід від формального оволодіння мовою до її функціонального використання у професійних ситуаціях. Вона проявляється у змістовному наповненні курсів і доборі завдань, які максимально наближені до професійної діяльності майбутніх фахівців.

ПУ-2 «Індивідуалізація навчальних траєкторій через цифрові інструменти»

Індивідуалізація освітнього процесу є одним із важливих принципів сучасної педагогіки, оскільки вона враховує різнорівневу підготовку здобувачів освіти, їхні професійні інтереси та когнітивні особливості. Для іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки індивідуалізація набуває особливого значення, оскільки студентські групи зазвичай характеризуються значною неоднорідністю рівнів володіння англійською мовою. Одні студенти мають достатній досвід іншомовної комунікації ще зі студентських років, інші лише починають активно практикувати англійську. Тому використання цифрових інструментів для побудови індивідуальних траєкторій дозволяє створити умови, за яких кожен студент може розвивати іншомовну компетентність у темпі та форматі, що найбільш відповідають його потребам. Цифрові інструменти дозволяють вирівнювати відмінності у рівнях підготовки через адаптивні завдання, які автоматично коригуються під рівень користувача. Завдяки цьому, сильніші студенти мають можливість розвивати свої компетентності через ускладнені завдання, тоді як слабші отримують можливість засвоїти базовий матеріал у власному темпі без ризику відставання.

Теоретичне підґрунтя індивідуалізації навчальних траєкторій тісно пов'язане з концепцією автономії студентів, яка у сучасних дослідженнях трактується як здатність самостійно визначати цілі навчання, контролювати процес їх досягнення та критично оцінювати власні результати (Benson, 2022). Використання цифрових середовищ створює нові можливості для

розвитку цієї автономії, оскільки на відміну від традиційного класно-урочного підходу, вони забезпечують гнучкий доступ до ресурсів, варіативність форматів роботи та можливість самостійного обирання темпу засвоєння матеріалу. Reinders H., & Darasawang P. (2012) підкреслюють, що цифрове середовище в межах парадигми студенто-центрованого навчання сприяє переходу від стандартизованої моделі навчання, яка орієнтується на «середнього» студента, до системи, що враховує рівень підготовки, стиль мислення та професійні інтереси кожного такого здобувача.

До зазначеного додамо те, що індивідуалізація навчання у цифрових середовищах формує не лише гнучкі освітні траєкторії, а й відповідальність за власний прогрес. Студенти, які мають змогу самостійно обирати типи завдань, джерела інформації та способи звітування, показують вищий рівень внутрішньої мотивації, що узгоджується з положеннями теорії самодетермінації (Ryan & Deci, 2020). Тому індивідуалізація через цифрові інструменти забезпечує не лише різномісний доступ до знань, але й сприяє формуванню стійкої навчальної автономії, яка є необхідною передумовою професійного й академічного зростання майбутніх магістрів.

Надалі коротко зупинимося на цифрових інструментах, які уможлиблюють індивідуалізацію навчальних траєкторій.

Платформи управління навчанням дозволяють створювати модулі з різним рівнем складності завдань, передбачати індивідуальні траєкторії проходження курсу та забезпечувати поетапний контроль результатів навчання здобувачів освіти. Важливим є те, що ці платформи інтегрують елементи адаптивного навчання: викладач має змогу налаштовувати матеріали таким чином, щоб студенти з нижчим рівнем підготовки отримували базові завдання, а ті, хто показує вищі результати, мали доступ до вправ більш високого рівня складності чи розширених ресурсів.

Важливим сегментом цифрових інструментів є мобільні додатки з елементами гейміфікації, такі як Duolingo, Quizlet, Memrise, які спрямовані на розвиток лексики, граматики та аудіювання у форматі коротких, але

регулярних вправ. Дослідження (Chen, et al., 2018) свідчать, що саме гейміфіковані мобільні сервіси підвищують регулярність практики та сприяють розвитку навчальної автономії, оскільки студенти відчують, що контролюють власний темп і стиль навчання. Додаток Quizlet, наприклад, активно використовується для опрацювання професійної термінології у різних галузях. Він дозволяє створювати персоналізовані набори флеш-карток, які зручні для самостійної роботи здобувачів освіти.

Значний потенціал для індивідуалізації мають і сервіси автоматизованої підтримки письма англійською мовою, такі як Grammarly чи Write&Improve, які надають персоналізований зворотний зв'язок у режимі реального часу. Науковці, зокрема Levy (2009), підкреслюють, що подібні інструменти формують нову якість іншомовної практики, оскільки дозволяють здобувачу освіти виявляти власні слабкі місця та одразу отримувати рекомендації для вдосконалення, що раніше було можливим лише під контролем викладача.

Ще однією перспективною групою інструментів є цифрові симулятори і тренажери, які дозволяють моделювати професійні ситуації англійською мовою. Такі платформи, як Role-Plays for Business English чи віртуальні симуляції переговорів, забезпечують студентам можливість відпрацьовувати комунікативні стратегії у форматі інтерактивної гри. Науковці (Wang і Vásquez, 2012) обґрунтовано доводять, що використання симуляцій у CLIL-курсах сприяє розвитку іншомовної (комунікативної) компетентності, а також підвищує готовність студентів до реальної міжкультурної взаємодії.

Реалізація індивідуалізації навчальних траєкторій через цифрові інструменти у підготовці майбутніх магістрів економіки проявляється в інтеграції іноземної мови з професійними завданнями студентів. Так, ефективною формою індивідуалізованої роботи стали модулі у Google Classroom, які містять завдання різного рівня складності: від перекладу коротких фінансових новин до аналізу англomовних бізнес-кейсів та

підготовки розгорнутих звітів для інвесторів. Студенти мають змогу самостійно обирати завдання відповідно до власного рівня підготовки та сфери інтересів, що сприяє не лише мовному розвитку, але й формуванню здатності працювати з автентичними матеріалами у професійному дискурсі.

Персоналізація навчальних траєкторій реалізується через використання цифрових симуляційних середовищ та спеціалізованих аналітичних платформ. Наприклад, майбутні магістри працюють із автентичною фінансовою документацією та звітами міжнародних компаній у Moodle, де завдання диференціюються за рівнем: для початківців передбачені вправи з опрацювання базової економічної термінології, тоді як більш підготовлені студенти виконують комплексні проєкти, що включають аналіз ринкових тенденцій за даними Bloomberg або підготовку інвестиційних меморандумів англійською мовою. Завдяки цьому іноземна мова використовується як інструмент професійного самовираження та засіб інтеграції в міжнародне економічне середовище.

Таким чином, цифрові інструменти різного типу (від LMS до мобільних додатків, від сервісів автоматизованого письма до інтерактивних симуляторів) дозволяють створити багатокomпонентне цифрове освітнє середовище, яке підтримує індивідуалізацію навчання. Вони забезпечують можливість диференціації завдань, підвищують мотивацію, сприяють розвитку автономії та дозволяють студентам поєднувати власні освітні потреби з професійною спрямованістю іншомовної підготовки.

Бесіди з учасниками дослідження, проведені серед викладачів (27 осіб, 2022 рік) і здобувачів освіти (44 особи, 2023 рік), підтвердили ефективність таких практик. Понад 60% (28 осіб) студентів відзначили, що індивідуалізовані завдання у цифрових середовищах дозволили їм зберігати регулярність мовної практики навіть у складних життєвих обставинах. Майже половина опитаних (45% (20 осіб)) визнала, що інтерактивні мобільні платформи допомогли їм розвивати англійську відповідно до власного рівня й інтересів. Викладачі ж наголосили, що саме

індивідуалізовані завдання зменшили розрив між сильними і слабкими студентами та створили більш справедливі умови вивчення іноземної мови у цифровому освітньому середовищі.

Отже, індивідуалізація навчальних траєкторій через цифрові інструменти не лише компенсує обмеження традиційних підходів, але й формує передумови для розвитку автономії, мотивації та професійної спрямованості іншомовної підготовки.

Для емпіричного підтвердження доцільності індивідуалізації іншомовної підготовки через цифрові інструменти, як ПУ-2, було проведено анкетування викладачів англійської мови (27 осіб, 2022 рік) та випускників магістерських програм з економіки (49 осіб, 2022 рік). Опитування мало на меті виявити, які саме цифрові засоби вони вважають найбільш корисними для персоналізації навчання, наскільки такі практики відповідають їхнім очікуванням і які труднощі виникають у процесі реалізації індивідуалізованих траєкторій.

У першому запитанні випускників просили відповісти: *«Які цифрові інструменти найбільше сприяли індивідуалізації вивчення вами англійської мови?»*. Респонденти найчастіше відзначали мобільні додатки Quizlet і Duolingo, а також Google Classroom, який дозволяв обирати завдання різного рівня складності. Виявилося, що 21 (43%) випускник вказали, що саме Quizlet допоміг їм систематизувати та персоналізувати роботу з професійною термінологією, тоді як Duolingo (18 (37%) студентів) використовувався переважно для підтримання регулярності практики у вільний час.

Друге запитання стосувалося мотиваційного ефекту від використання цифрових засобів: *«Які типи завдань у цифровому середовищі найбільше мотивували Вас до роботи?»*. Понад половина респондентів (25 (51%)) випускників зазначила, що найбільш привабливими для них були завдання з автентичними матеріалами професійного спрямування (наукові статті, бізнес-кейси, технічні інструкції). Ще 15 (31%) випускників наголосили на

ефективності ігрових вправ із мобільних застосунків, які створювали відчуття поступового прогресу. Лише 8 (16%) респондентів вважали традиційні тестові завдання мотивуючими.

Третє запитання мало на меті з'ясувати, чи відчують випускники реальну користь від індивідуалізації іншомовної підготовки: *«Наскільки сильно, на вашу думку, індивідуалізовані завдання допомогли Вам підвищити власний рівень англійської?»*. За п'ятибальною шкалою середній показник у відповідях випускників був 4,2, що свідчило про високу оцінку ефективності індивідуалізації іншомовної підготовки. У коментарях випускники часто підкреслювали, що можливість обирати рівень складності завдань «знімала стрес» і дозволяла зосереджуватися на тих аспектах мови, які були для них найбільш проблемними.

Викладачам було поставлене запитання: *«Які цифрові засоби, на Вашу думку, найбільш ефективні для забезпечення індивідуалізації навчальних траєкторій?»*. Майже половина (13 (48%) викладачів) відзначила потенціал LMS-платформ (Moodle, Google Classroom), 8 (30%) – мобільних додатків з елементами адаптивності під користувача, а 6 (22%) викладачів – інтерактивних симуляційних середовищ (наприклад, онлайн-рольових ігор). Викладачі наголошували, що поєднання цих інструментів дозволяє створювати багаторівневу систему завдань і забезпечувати оптимальний розподіл навчального навантаження.

У відкритих питаннях респонденти також висловлювали певні застереження. Випускники згадували про «недостатню інтегрованість» окремих цифрових інструментів у навчальний курс, відсутність стійкого інтернет-зв'язку і відсутність систематичного супроводу викладача, що іноді знижувало їхню мотивацію. Викладачі, у свою чергу, зазначали труднощі, пов'язані з браком часу для індивідуальної перевірки завдань у великих групах і труднощі з недостатньою підготовкою до використання деяких цифрових платформ.

Загалом, результати анкетування підтвердили, що індивідуалізація навчальних траєкторій через цифрові інструменти є важливою умовою підвищення ефективності іншомовної підготовки здобувачів освіти будь-яких спеціальностей. Вона дозволяє врахувати індивідуальні потреби студентів, підвищує їхню автономію та мотивацію, водночас вимагаючи від викладачів додаткових зусиль з методичного забезпечення та організації зворотного зв'язку. Отримані дані корелюють із висновками (Mynard, 2024), які наголошують, що успішна реалізація персоналізованих траєкторій у цифровому середовищі можлива лише за умови активного поєднання технологічних можливостей освітнього середовища із педагогічною підтримкою.

Слід також відзначити, що в рамках іншомовної підготовки індивідуалізація також може бути реалізована через кваліфікаційні дослідження майбутніх магістрів, де є обов'язковим аналіз фахових джерел англійською мовою. При цьому здобувачі мають змогу вести аналітичні блоги або створювати контент для професійних спільнот у LinkedIn, обирати/ звужувати теми відповідно до власних наукових інтересів (наприклад, порівняльний аналіз податкових систем або дослідження впливу ESG-стандартів на вартість компаній), а також готувати інтерактивні презентації для віртуальних конференцій у програмах Genially чи Canva. Така робота передбачає не лише розвиток іншомовної компетентності, але й формує здатність застосовувати цифрові ресурси для презентації власних професійних досліджень міжнародній аудиторії.

Таким чином, індивідуалізація навчальних траєкторій через цифрові інструменти є педагогічною умовою, що забезпечує баланс між вимогами освітньої програми підготовки майбутніх магістрів з економіки та індивідуальними потребами здобувачів освіти у цифровому освітньому середовищі.

ПУ-3 «Організація практико-орієнтованої співпраці в іншомовному середовищі»

Практико-орієнтована співпраця є одним із провідних механізмів формування іншомовної компетентності, оскільки вона створює умови для використання здобувачами англійської мови як інструмента реальної комунікації та спільного вирішення професійних завдань. У відмінності від традиційних занять, де іноземна мова вивчається переважно через репродуктивні вправи, практико-орієнтована модель передбачає виконання студентами проєктів, участь у групових обговореннях, симуляціях та міжкультурних комунікаційних ситуаціях, що наближають освітній процес до умов майбутньої професійної діяльності.

З позицій комунікативного дизайну навчання іноземної мови, сформульованого Littlewood (2004), навчання іноземної мови набуває максимальної ефективності лише тоді, коли мовлення використовується не як формальна вправа, а як інструмент досягнення конкретних комунікативних і професійних цілей. У цьому випадку мовлення є діяльністю студентів розглядається як засіб вирішення завдань, пов'язаних із реальними ситуаціями міжособистісної або професійної взаємодії. Такий підхід виходить із принципу автентичності, за яким навчальне середовище має відтворювати умови реальної комунікації, а студенти повинні відчувати потребу у використанні мови для досягнення зрозумілого і значущого для них результату.

Теорія соціального конструктивізму Виготського (Erbil, 2020) доповнює цю логіку. Вона підкреслює, що знання формуються не ізолювано, а у спільній діяльності, де кожен учасник освітнього процесу робить внесок у колективний результат. Ідея «зони найближчого розвитку» свідчить, що ефективне навчання виникає тоді, коли студенти взаємодіють між собою, отримують підтримку від більш компетентних одногрупників або викладача і поступово розширюють власні можливості професійної комунікації. Це означає, що іншомовна компетентність розвивається у

динамічному процесі співпраці, де мова виступає не лише об'єктом засвоєння, але й універсальним інструментом спільного пізнання та вирішення завдань.

Практико-орієнтована співпраця в іншомовному середовищі безпосередньо спирається на поєднання комунікативного підходу та соціального конструктивізму. Вона передбачає створення навчальних ситуацій, у яких іноземна (як правило, англійська) мова стає необхідним засобом виконання завдань, що мають реальну практичну або професійну значущість. У таких умовах мовлення перестає бути формальною вправою і трансформується у механізм професійного самовираження, що не лише підвищує ефективність засвоєння мовного матеріалу, але й формує готовність студентів до міжкультурної взаємодії та командної роботи у майбутній професійній діяльності.

Результати досліджень Bodnar, Bab'iak і Plavutska (2023) переконливо свідчать, що організація групових проєктів англійською мовою позитивно впливає не лише на якість мовленнєвої практики, але й на формування комплексних професійних умінь. Виконання спільних завдань у колективі сприяє підвищенню навчальної мотивації студентів, оскільки створює умови для автентичного використання мови для реальної взаємодії. При цьому іншомовна компетентність розвивається паралельно з так званими «надпредметними» вміннями, серед яких навички командної роботи, вміння розподіляти ролі й відповідальність, критичне оцінювання ідей та генерування альтернативних рішень. Особливої ваги набуває й креативність, оскільки завдання у форматі проєктів передбачають розробку нових продуктів або концепцій, що вимагає від здобувачів освіти нестандартного мислення та здатності презентувати результати своєї роботи англійською мовою.

Важливим підтвердженням цих тенденцій є висновки Wang і Vásquez (2012), які наголошують, що колаборативні практики у курсах CLIL сприяють глибшому засвоєнню змісту та одночасно знижують рівень

мовної тривожності. Студенти, працюючи у команді, відчують взаємну підтримку, що полегшує подолання бар'єру у спілкуванні іноземною мовою та створює позитивний емоційний фон освітнього процесу (Лисак, 2024). Це явище підтверджується і психологічними дослідженнями, які вказують на пряму залежність між атмосферою довіри в колективі та готовністю студентів брати активну участь в іншомовних дискусіях.

В умовах ЗВО України зазначені підходи набувають особливої актуальності. По-перше, вони відповідають завданням модернізації вищої освіти, що передбачає інтеграцію іншомовної підготовки у професійну підготовку майбутнього фахівця. По-друге, вони гармонійно поєднують розвиток мовних навичок із формуванням комунікативних, організаційних та креативних умінь, які визнані ключовими компетентностями ХХІ століття і мають значний вплив на конкурентоспроможність випускників на ринку праці (Partnership for 21st Century Learning, 2019). По-третє, практико-орієнтована співпраця дозволяє створювати умови для міждисциплінарної взаємодії, що важливо в умовах сучасного українського освітнього простору, де зростає потреба у фахівцях, здатних працювати в мультикультурному та міжгалузевому середовищі.

Таким чином, колаборативні форми навчання у межах практико-орієнтованої співпраці іноземною мовою виступають потужним інструментом не лише для формування іншомовної компетентності, але й для розвитку важливих професійних та соціальних навичок, без яких неможлива успішна інтеграція випускників у глобалізований ринок праці.

Практико-орієнтована співпраця в іншомовному середовищі, як важливий компонент підготовки майбутніх магістрів з економіки, реалізується через низку інтерактивних навчальних практик, які не лише моделюють реальну професійну діяльність, але й створюють умови для автентичного та мотивованого використання англійської мови у професійно-орієнтованому напрямі. В рамках економічних спеціальностей даний підхід знаходить своє конкретне втілення в організації

довгострокових групових проєктів, спрямованих на комплексну розробку бізнес-планів, аналіз глобальних ринків збуту та створення детальних маркетингових стратегій для виходу компанії на новий, іноземний ринок, що передбачає використання виключно англійської мови як інструменту комунікації.

У процесі такої роботи здобувачі освіти залучаються до глибокого аналізу автентичних бізнес-кейсів міжнародних корпорацій, підготовки публічних презентацій для потенційних іноземних інвесторів з обґрунтуванням економічної доцільності та фінансової привабливості свого проєкту, а також активно беруть участь у рольових симуляціях ділових переговорів із іноземними партнерами, де необхідно знайти компроміс, вирішити конфліктну ситуацію або укласти угоду. Подібні інтегровані форми навчання ефективно забезпечують не лише пасивне засвоєння, але й активне вживання спеціалізованої професійної термінології, а також цілеспрямовано формують впевнені навички критичного мислення, ділової комунікації та вміння переконливо аргументувати і захищати власну позицію в умовах міжнародного ділового середовища, що імітує їхню майбутню професійну діяльність.

Важливу роль у забезпеченні практико-орієнтованої співпраці відіграють цифрові технології. Використання платформ Zoom чи Microsoft Teams дозволяє організовувати онлайн-дебати й групові презентації, тоді як Google Docs, Padlet та Miro створюють можливості для спільної розробки проєктних продуктів англійською мовою.

В українських ЗВО практико-орієнтована співпраця набуває особливої ваги саме у цифровому середовищі, оскільки воно дозволяє компенсувати обмеження очного навчання, що пов'язані з форс-мажорними умовами, і водночас створює нові можливості для організації колективної діяльності англійською мовою. Використання платформ для спільної роботи, таких як Google Docs, Padlet чи Miro, забезпечує можливість розробки колективних проєктів у синхронному та асинхронному форматах,

що підсилює інтерактивність занять і формує у студентів досвід командної взаємодії. Застосування Zoom та Microsoft Teams дозволяє не лише підтримувати контакт між викладачем і студентами, але й організовувати англомовні міні-дебати, дискусії за матеріалами професійних текстів та групові презентації, що значно підвищує автентичність навчального процесу.

Усі наведені приклади доводять, що практикоорієнтована співпраця є важливою умовою інтеграції іншомовної підготовки у професійну діяльність студентів. Вона не лише сприяє засвоєнню лексики чи граматики, але й формує здатність до міжкультурної комунікації, розвиває навички співпраці й критичного мислення, що у сукупності визначає конкурентоспроможність випускників українських ЗВО на міжнародному ринку праці.

Для емпіричного підтвердження ефективності цієї педагогічної умови було проведено міні-опитування студентів магістерських програм з економіки (51 респондент, 2021 рік). Одним із запитань було: *«Які формати цифрової співпраці Ви вважаєте найбільш ефективними для розвитку іншомовної компетентності?»*. Серед опитаних 29 (57%) респондентів відзначили, що робота в групах над спільними проєктами у Google Docs та Padlet є для них найбільш корисною, оскільки дозволяє відчувати реальну потребу в застосуванні англійської мови як робочого інструмента.

Запитання *«Чи сприяли цифрові форми співпраці підвищенню Вашої мотивації до навчання англійської мови?»* отримало переважно позитивні відповіді: 24 (47%) респондентів обрали варіант «так, значною мірою», ще 20 (39%) «так, частково». Лише 8 (16%) опитаних висловили сумнів щодо їхнього впливу.

У відкритому запитанні *«Які саме навички Ви розвинули завдяки участі у цифрових формах співпраці англійською мовою?»* студенти найчастіше згадували комунікаційні уміння, здатність працювати у команді, критичне оцінювання інформації та підготовку англомовних презентацій.

Це підтверджує, що практико-орієнтована співпраця у цифрових середовищах забезпечує комплексний розвиток не лише мовних, але й професійних і соціальних компетентностей.

Результати опитування засвідчили, що здобувачі освіти розглядають цифрові форми практико-орієнтованої співпраці не як додатковий інструмент, а як важливий елемент іншомовної підготовки, який сьогодні поєднує мовну практику з формуванням «soft skills». Це узгоджується з дослідженнями (Wang & Vásquez, 2012; Bodnar, Bab'iak & Plavutska, 2023), у яких підкреслюється, що цифрові колаборативні практики стимулюють студентів до більш активної участі в навчанні, сприяють зниженню мовної тривожності та підвищують готовність до міжкультурної професійної взаємодії. Тому організація практико-орієнтованої співпраці в іншомовному середовищі постає як важлива педагогічна умова, що інтегрує мовну та фахову підготовку, забезпечує міждисциплінарність і створює автентичні комунікативні ситуації. Її впровадження сприяє не лише ефективному формуванню іншомовної компетентності, але й розвитку навичок співпраці, критичного мислення та професійної мобільності студентів.

Отже, аналіз практик і підходів до успішної іншомовної підготовки у ЗВО дозволив виявити низку організаційних та педагогічних умов розвитку іншомовної компетентності магістрів з економіки.

До організаційних умов розвитку іншомовної компетентності магістрів з економіки належать: посилення професійних акцентів шляхом міждисциплінарної інтеграції, що забезпечує зв'язок мовної підготовки з фаховими дисциплінами; створення спеціалізованого цифрового освітнього середовища для іншомовної підготовки, яке дозволяє імітувати міжнародний професійний аспект використання іноземної мови; адаптивна організація освітнього процесу в умовах форс-мажорів, спрямована на підтримку безперервності навчання в умовах невизначеності. Реалізація цих умов забезпечує системність, технологічну сучасність та гнучкість іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки.

Виявлені педагогічні умови (надання пріоритету контентно-орієнтованій іншомовній комунікації; індивідуалізація навчальних траєкторій через цифрові інструменти; активізація практико-орієнтованої співпраці в іншомовному середовищі) у своїй сукупності створюють комплексне методологічне підґрунтя для вдосконалення мовної підготовки у ЗВО України. Перша умова акцентує на інтеграції іншомовної комунікації з професійною діяльністю студентів, що забезпечує релевантність навчального змісту та підвищує мотивацію здобувачів освіти. Друга умова спрямована на подолання гетерогенності студентських груп завдяки персоналізації завдань і розвитку автономії здобувачів освіти. Третя умова створює простір для автентичного використання англійської мови як інструмента колективної діяльності, що одночасно сприяє розвитку мовної, професійної та соціальної компетентностей майбутніх магістрів з економіки.

Важливо наголосити, що кожна з умов підкріплюється як теоретичними концепціями (комунікативний підхід, соціальний конструктивізм, теорія самодетермінації, ідеї автономії навчання), так і емпіричними результатами опитувань стейкхолдерів (випускників та викладачів). Це додатково підтверджує їхню практичну доцільність та обґрунтованість для реалізації організаційно-педагогічної моделі розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу.

3.2. Аналіз і модернізація змісту іншомовної підготовки

Аналіз робочих програм з англійської мови для магістерських програм з економіки в Україні показує, що їх побудовано навколо державного стандарту зі спеціальності «Економіка», який на магістерському рівні прямо виділяє «здатність до професійної комунікації іноземною мовою як обов'язкову спеціальну компетентність» (СК2). У програмних результатах

навчання освітніх програм цієї спеціальності передбачено вільне спілкування з професійних і наукових питань іноземною мовою усно й письмово, що задає рамку для змісту й результатів вивчення іноземної мови.

В освітньо-професійних програмах магістерського рівня англійська мова для майбутніх магістрів з економіки зазвичай входить до переліку обов'язкових компонентів загального циклу із певним кредитним навантаженням (часто 4–6 кредитів ECTS) та формами підсумкового контролю у вигляді заліку або іспиту. У частини закладів англійська представлена як «Наукова іноземна мова (англійська)» або «Англійська мова» з акцентом на дослідницьку, презентаційну й публікаційну діяльність магістрів (Освітньо-наукова програма «Економіка», 2022). Так, у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка (2024), Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка (2025) програми з економіки та бізнесу включають курс *«Іноземна мова для професійних цілей»*, тобто англійська, адаптована до потреб майбутніх економістів. Курс охоплює такі теми, як бізнес-комунікація, організаційна структура, бухгалтерський облік і фінанси, менеджмент, маркетинг, логістика та суміжні професійні сфери.

За аналізом робочих програм, основними цілями та очікуваними результатами курсів англійської мови для майбутніх магістрів з економіки є:

- вміння розуміти та інтерпретувати економічні тексти англійською мовою (наукові статті, фахові видання, ділові документи);
- комунікативні навички: професійна взаємодія, ділове листування, презентації, переговори та участь у міжнародних проєктах;
- спеціалізована лексика, включаючи фінанси, бухгалтерський облік, менеджмент, маркетинг, логістику та суміжні галузі.

Тобто робочі програми спрямовані на формування вмінь читати й аналізувати наукові та аналітичні економічні тексти, готувати письмові роботи (статті, анотації, резюме) та здійснювати усні презентації результатів досліджень англійською мовою. У багатьох програмах окремо

підкреслюється розвиток термінологічної бази, умінь ділового листування, участі в дискусіях і переговорах у сфері економіки, що узгоджується з вимогами стандарту щодо професійної комунікації (Navryliuk, 2022).

В окремих магістерських програмах з економіки й економічного аналізу навчання може здійснюватися повністю англійською мовою, що фактично трансформує англійську з окремої дисципліни на наскрізний інструмент засвоєння фахового змісту. Навіть у випадках, коли мова навчання переважно українська, програми декларують поглиблене вивчення іноземних мов і професійної англійської як важливий чинник конкурентоспроможності випускника на глобальному ринку праці.

Водночас результати аналізу робочих програм свідчать, що інтеграція іншомовної підготовки з професійними дисциплінами залишається обмеженою і часто зводиться до використання спеціалізованої термінології у межах стандартних вправ. Такий підхід не відповідає сучасним потребам студентів, які готуються працювати у глобалізованому освітньому та професійному середовищі.

Відсутність системної міждисциплінарної інтеграції означає, що англійська мова часто розглядається як допоміжна дисципліна, відокремлена від основної професійної підготовки. У багатьох університетах курси обмежуються засвоєнням фахової термінології, тоді як не формуються навички використання англійської у реальних професійних ситуаціях: написання звітів, підготовки презентацій, ведення переговорів, участі у міжнародних проєктах. Це призводить до того, що випускники мають знання на рівні базових мовних структур, але відчують значні труднощі при необхідності комунікувати англійською у професійному середовищі.

Ще однією характерною рисою чинних програм є недостатня увага до розвитку академічного письма. Аналіз робочих програм низки українських ЗВО показав, що завдання, спрямовані на підготовку студентів до написання англійських статей, есе чи дослідницьких звітів, якщо й зустрічаються, то

носять фрагментарний характер. Це суперечить міжнародним освітнім стандартам, де академічне письмо розглядається як невід'ємна складова професійної та наукової підготовки магістрантів (Hyland, 2018). Брак цілеспрямованої роботи в цьому напрямі знижує конкурентоспроможність українських випускників, які прагнуть інтегруватися у міжнародні академічні та дослідницькі спільноти.

Недостатньо представлений у програмах і розвиток навичок усної комунікації. Хоча студенти мають окремі завдання з аудіювання та говоріння, вони переважно виконуються у контрольованому середовищі як відповіді на запитання після прослуханого тексту чи короткі діалоги за шаблоном. Такі формати не формують готовності до спонтанної міжкультурної комунікації, яка є важливою вимогою сучасного ринку праці. За даними опитувань випускників (Dem'ianiuk, Pavlenko & Syzenko, 2024), саме комунікативні навички, зокрема вміння презентувати результати своєї роботи та брати участь у фахових дискусіях англійською мовою, виявилися найбільш затребуваними у професійній діяльності, тоді як університетська підготовка у цій сфері оцінювалася ними як недостатня.

Не менш важливою є проблема формування міждисциплінарних навичок комунікації (Ступницький & Приятельчук, 2021). Сучасні міжнародні стандарти, зокрема Рамка ключових компетентностей для навчання протягом життя (European Commission, 2019), визначають критичне мислення, комунікацію, креативність і співпрацю як базові вміння XXI століття. Однак аналіз українських програм засвідчив, що робота над цими навичками в курсах англійської мови здійснюється епізодично (Vasylyk et al., 2023). Студенти зрідка залучаються до групових проєктів чи дискусій, у яких мова використовується як засіб вирішення складних міждисциплінарних завдань. Натомість домінують вправи, спрямовані на закріплення лексико-граматичного матеріалу.

Варто зазначити, що в умовах цифровізації освіти більшість університетів інтегрували в освітнє середовище базові цифрові інструменти,

однак їх використання часто обмежується адміністративними функціями (завантаження завдань, контроль відвідуваності, оцінювання). Реальні можливості цифрового середовища для формування іншомовної компетентності, такі як онлайн-дискусії, міжуніверситетські проєкти чи використання мобільних додатків для самостійної роботи, залишаються значною мірою нереалізованими (Квасній та ін., 2021). Це свідчить про збереження розриву між потенціалом цифрових технологій і їх практичним застосуванням у навчанні англійської мови для магістрів з економіки.

Особливістю магістерської підготовки є акцент на дослідницькій діяльності студентів, що передбачає вміння формувати наукові проблеми, здійснювати пошук, аналіз і критичне осмислення літератури, а також представляти результати власних досліджень у письмовій та усній формах. У цьому ракурсі іншомовна підготовка повинна забезпечувати розвиток навичок роботи з англомовними науковими джерелами, вміння інтегрувати їх у власні дослідницькі проєкти та презентувати результати у відповідному академічному дискурсі. Проте аналіз чинних програм англійської мови для магістрів з економіки свідчить про недостатнє врахування цього аспекту кожною такою програмою. Здебільшого вони не передбачають цілеспрямованої роботи над жанрами академічного письма, які є важливими для магістрантів як молодих науковців: анотації, рецензії, наукові статті, тези конференцій. Якщо завдання з академічного письма і включаються у курс, то вони часто обмежуються написанням коротких есе чи рефератів, що не відповідає вимогам до дослідницької підготовки. У результаті випускники відчують труднощі при підготовці англомовних тез чи презентацій для наукових конференцій. Як відзначає Hyland (2018), академічний дискурс має власні правила побудови тексту, логіки аргументації та стилістики, які вимагають спеціального опанування, а не можуть бути засвоєні у межах загальних мовних курсів.

Не менш значущою є проблема формування усного дослідницького дискурсу. Презентація результатів дослідження, участь у наукових

дискусіях, аргументоване відстоювання власної позиції англійською мовою це ті вміння, які мають бути обов'язково сформованими як складники іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. Проте в українських університетах здебільшого студенти виконують вправи на аудіювання та говоріння у форматі діалогів побутового характеру чи коротких монологічних виступів, тоді як можливості для організації академічних дебатів, семінарських дискусій або захисту проєктів англійською мовою використовуються зрідка. Це знижує готовність магістрантів до участі у міжнародних наукових форумах та ускладнює їхню інтеграцію у глобальну академічну спільноту.

Отже, у сучасних робочих програмах англійської мови для магістрантів з економіки спостерігається певний дисбаланс: наявність базових лінгвістичних компонентів поєднується з браком цілеспрямованої підготовки до використання англійської мови у сфері професійної та дослідницької діяльності.

На відміну від вітчизняних програм, які орієнтуються на ділову англійську (business English), у міжнародній практиці цей напрямок розвивається значно ширше. Так, у провідних європейських університетах (наприклад, London School of Economics, University of Amsterdam) курси англійської для економістів включають вивчення міжнародних бізнес-кейсів, підготовку фінансових звітів англійською мовою та участь у симуляціях переговорів. навчальні програми з бізнес-англійської у Великій Британії системно інтегрують рольові ігри, проєктну роботу й міжкультурні аспекти комунікації, що дозволяє студентам тренувати навички у максимально наближених до реальних умовах (Charles, 2025). В Україні ж такі практики застосовуються фрагментарно.

Для поглибленого аналізу змісту чинних програм з англійської мови щодо майбутньої професійної діяльності було проведено опитування викладачів (27 осіб, 2022 рік) і випускників (49 осіб, 2022 рік) магістерських програм з економіки (Додаток А4). Метою анкетування було виявлення

сильних і слабких сторін змістового наповнення курсів, їх відповідності потребам студентів та можливостей модернізації.

На запитання *«Які аспекти англійської мови виявилися для вас найбільш корисними у професійній діяльності?»* респонденти найчастіше обирали усне спілкування з колегами та партнерами – 30 (61%) і ділове листування 28 (57%). Дещо менше респондентів відзначили важливість читання англійськомовних статей на економічну тематику і спеціалізованих джерел 20 (41%) та підготовки презентацій англійською мовою 18 (37%). Найменш затребуваним виявився переклад текстів за фахом 12 (24%). Цей розподіл свідчить, що у практичній професійній діяльності магістрантів з економіки переважає потреба у комунікативних і міжособистісних навичках, тоді як акцент у робочих програмах досі зміщений у бік академічного читання та перекладу.

Відповідаючи на запитання *«Чи достатньо у курсі іноземної мови було практичних занять?»*, лише 8 (16%) респондентів обрали варіант «так». Значна частина студентів 23 (47%) відповіли «частково», ще 18 (37%) «ні». Ці результати підтверджують тезу про те, що обмежена кількість практичних занять залишається системною проблемою курсів англійської мови, яка знижує ефективність підготовки і не дозволяє відпрацьовувати навички у реальних або наближених до реальних комунікативних ситуаціях.

На запитання *«Які форми навчальної діяльності ви вважаєте найбільш ефективними?»* респонденти віддали перевагу груповим проєктам 21 (43%) та інтерактивним платформам 13 (27%). Лише 10 (20%) визнали ефективними індивідуальні завдання, тоді як решта 4(8%) скористалися опцією «інше», зазначивши серед прикладів участь у міжнародних онлайн-курсах або волонтерських програмах англійською. Це свідчить, що здобувачі освіти прагнуть навчатися через колективну діяльність та цифрові інструменти, які стимулюють їхню активну взаємодію.

Відкрите запитання *«Яких компонентів бракувало у вашій програмі англійської мови?»* виявило кілька провідних тенденцій. Найчастіше

респонденти згадували академічне письмо 26 (53%), яке практично не було представлено в курсі. На другому місці опинилася усна наукова комунікація 24 (49%), зокрема бракувало дебатів, дискусій та підготовки до виступів на конференціях англійською мовою. Третім за частотою згадувань був компонент цифрових інструментів 23 (47%), які, на думку студентів, могли б зробити навчання з іноземної мови більш сучасним і релевантним. Окремо 15 (31%) респондентів відзначили необхідність більшої кількості симуляцій і рольових ігор, які б моделювали реальні професійні ситуації в галузі економіки.

Одним із запитань було: *«Які аспекти англійської мови виявилися для вас найбільш корисними у професійній діяльності?»*. Більшість випускників (понад 60%) відзначили значущість навичок ділового листування та усного спілкування з колегами. Лише 11 (22%) підкреслили, що читання спеціалізованих статей англійською відіграє важливу роль у їхній роботі, хоча викладачі наголошували саме на цьому компоненті. Це розходження свідчить про дисбаланс між орієнтацією програм на академічні тексти і реальними потребами випускників, які працюють у практично орієнтованому середовищі. Подібні проблеми фіксується і в міжнародних дослідженнях, зокрема Dudley-Evans і St John (1998) зазначали, що успішні програми іноземної мови спеціалізованого спрямування мають балансувати між академічними та професійними потребами студентів, уникаючи однобокості.

Інше запитання стосувалося інтенсивності практичної підготовки: *«Чи достатньо у вашій програмі було практичних занять?»*. Результати виявили, що: 24 (49%) респондентів відповіли «частково», ще 18 (37%) «ні». Викладачі, у свою чергу, визнавали, що обмежена кількість аудиторних годин і велика наповнюваність груп не дозволяють повною мірою впроваджувати інтерактивні методи навчання. Це узгоджується з висновками Carless (2012), який підкреслював, що інтерактивні формати навчання англійської в університетах Азії потребували збільшення часу на

практичні заняття, а їх нестача значно знижувала результативність курсів вивчення іноземної мови.

Наступне запитання мало на меті виявити найбільш ефективні форми роботи: *«Які форми навчальної діяльності ви вважаєте найбільш ефективними?»*. Студенти (21 (43%) особа) надавали перевагу груповим проєктам та інтерактивним платформам (14 (29%) осіб), тоді як індивідуальні завдання набрали лише 10 (20%) осіб. Викладачі також підтвердили, що колаборативні практики сприяють кращому засвоєнню матеріалу, однак їхня реалізація потребує додаткової підготовки й методичного забезпечення. Зарубіжні дослідження показують, що проєктна робота англійською мовою розвиває критичне мислення, креативність і комунікаційні навички значно ефективніше, ніж традиційні вправи.

Важливим виявилось й відкрите питання: *«Яких змістових компонентів бракувало у вашій програмі англійської мови?»*. У відповідях випускників найчастіше згадувались відсутність цілеспрямованої підготовки з академічного письма, недостатній розвиток навичок усної наукової комунікації та слабка інтеграція цифрових технологій. Викладачі також зазначали, що чинні програми потребують більшої модульності та розподілу на блоки, орієнтовані на академічний і професійний дискурс. Подібні висновки роблять й зарубіжні науковці: Hyland (2018) наголошує, що академічне письмо та усна наукова комунікація мають стати окремими навчальними компонентами магістерської підготовки, оскільки вони є основою для інтеграції здобувачів у міжнародну наукову спільноту.

Загалом результати опитування вказують на певний розрив між змістом чинних програм та реальними потребами студентів. Якщо в освітньому процесі переважають традиційні підходи, зосереджені на граматиці й читанні, то у професійній діяльності магістранти потребують переважно комунікативних навичок, навичок академічного письма та дослідницького дискурсу, які у програмах представлені недостатньо.

Пропоновані зміни в робочих програмах

На основі проведеного аналізу та узагальнення результатів опитування наявні підстави стверджувати, що робочі програми з англійської мови для майбутніх магістрів з економіки потребують системної модернізації. Головний вектор змін має бути спрямованим на перехід до практико-орієнтованої, міждисциплінарної та цифрово підсиленої моделі навчання з відповідним змістом.

По-перше, провідним напрямом модернізації змісту навчання є не скільки збільшення кількості практичних занять, скільки зміщення акценту на практичні завдання інтерактивного характеру, що дозволяють студентам застосовувати англійську мову у наближених до реальних професійних умовах. До таких завдань належать симуляції переговорів, рольові ігри, колективні дискусії, аналіз і розв'язання кейсів, підготовка мультимедійних презентацій та дебати англійською мовою. Подібний формат має значні переваги: він активізує навчальну діяльність, формує навички швидкої реакції у комунікаційних ситуаціях, стимулює креативність та критичне мислення. На відміну від традиційних вправ, що здебільшого спрямовані на відтворення мовних структур, інтерактивні завдання сприяють інтеграції мовних знань у когнітивну та професійну діяльність майбутніх економістів, розвивають здатність співпрацювати в команді та готують до міжкультурної комунікації.

Аргументи на користь такої трансформації підтверджуються як емпіричними даними, так і зарубіжними дослідженнями: системне впровадження бізнес-кейсів у курси англійської мови для економістів формує готовність до прийняття управлінських рішень у міжнародному середовищі (Carless, 2012).

З огляду на українські реалії, інтерактивні практичні завдання є також засобом компенсації браку автентичних ситуацій міжкультурної комунікації. Вони створюють «безпечний простір», де студенти можуть відпрацьовувати навички професійного спілкування англійською без ризику

негативних наслідків, водночас отримуючи зворотний зв'язок від викладачів і одногрупників. Також інтерактивні формати забезпечують високу залученість студентів у процес навчання, що особливо важливо для магістрантів, які поєднують навчання з науковою та професійною діяльністю.

По-друге, модернізація робочих програм має передбачати активне впровадження цифрових інструментів, які забезпечують інтерактивність, індивідуалізацію та розширення комунікативних можливостей здобувачів освіти. Якщо цифрові платформи у більшості українських університетів виконують переважно адміністративні функції (завантаження матеріалів, контроль виконання завдань), то їхній потенціал як середовищ для іншомовної практики використовується недостатньо. Успішна інтеграція цифрових засобів у навчання дозволяє трансформувати курс англійської мови у динамічний простір для співпраці, міжкультурної комунікації та дослідницької діяльності майбутніх магістрів з економіки.

Зокрема, платформи Zoom і Microsoft Teams можуть стати інструментами для проведення інтерактивних дискусій, дебатів, спільних презентацій і симуляцій професійних ситуацій англійською мовою. Використання спільних віртуальних дошок і середовищ (Padlet, Miro, Google Docs) створює умови для колективної роботи над проєктами, коли англійська мова застосовується не як мета, а як робочий інструмент досягнення результату. Мобільні додатки Quizlet, LingQ та Memrise забезпечують персоналізацію навчання, дозволяючи студентам самостійно формувати тематичні словники та відпрацьовувати лексику у власному темпі. Tandem та інші платформи для мовного обміну розширюють можливості для автентичної комунікації, залучаючи студентів до реальної міжкультурної взаємодії.

В українських умовах цифрові інструменти мають додаткове значення, оскільки вони забезпечують гнучкість освітнього процесу в умовах форс-мажорів (пандемії, війни, змішаного чи дистанційного

формату навчання). Вони створюють можливість підтримувати сталість іншомовної підготовки, незалежно від місця перебування студентів, і водночас формують у здобувачів досвід роботи з технологіями, що є невід'ємною частиною сучасного професійного середовища.

Отже, включення цифрових інструментів у робочі програми англійської мови не є другорядною модернізацією, а становить стратегічний напрям оновлення, який забезпечує інтерактивність, гнучкість, міжкультурну орієнтованість і відповідність сучасним глобальним трендам в освіті.

Важливим напрямом модернізації змісту іншомовної підготовки магістрів з економіки є запровадження модульної побудови курсів англійської мови, що дозволяє системно структурувати навчальний матеріал і цілеспрямовано формувати різні складники іншомовної компетентності. Зокрема, необхідно виокремити два спеціалізовані модулі: «Академічне письмо» та «Професійна комунікація» (або подібні).

Модуль «Академічне письмо» має стати обов'язковою складовою для магістрантів, оскільки саме цей рівень підготовки передбачає активну дослідницьку діяльність. У межах модуля студенти повинні опановувати жанри академічного письма: есе, анотації, рецензії, тези доповідей, наукові статті. Особливий акцент слід робити на навичках цитування, роботі з джерелами, структуризації тексту та логіці аргументації, що відповідає міжнародним академічним стандартам (Hyland, 2018). У провідних університетах світу, наприклад, у США та Великій Британії, курси з академічного письма (academic writing) є обов'язковою частиною магістерських програм, оскільки вони забезпечують інтеграцію студентів у глобальну наукову спільноту (Hundarenko, 2019). В українських реаліях подібні практики поки що реалізуються лише частково, що створює серйозний бар'єр для публікаційної активності та академічної мобільності випускників у галузі економіки.

Модуль «Професійна комунікація» має бути спрямований на розвиток практичних навичок іншомовної взаємодії у професійному середовищі. Це передбачає тренування ведення переговорів, участі в ділових і наукових дискусіях, підготовку і захист презентацій, моделювання ситуацій командної роботи та міжкультурної співпраці здобувачів освіти англійською мовою. У міжнародній практиці такі модулі активно використовуються, зокрема у програмах CLIL та ESP, де мова слугує не лише предметом вивчення, а й інструментом досягнення професійних цілей (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Досвід провідних університетів ЄС свідчить, що поєднання професійно орієнтованого контенту з інтерактивними завданнями значно підвищує мотивацію студентів і забезпечує розвиток soft skills, які визнаються ключовими компетентностями XXI століття.

Модульна побудова курсів дозволяє також забезпечити більшу гнучкість програм з іноземної мови. Студенти отримують можливість обирати змістові блоки залежно від своїх професійних потреб і дослідницьких інтересів. Це відповідає принципам індивідуалізації навчання, які активно впроваджуються у зарубіжних університетах (Reinders & Darasawang, 2012). Також така система створює умови для інтеграції цифрових технологій у кожен модуль: наприклад, використання Grammarly чи Write&Improve у модулі академічного письма або застосування Zoom і Tandem у модулі професійної комунікації.

Отже, модульна побудова робочих програм з англійської мови, яка включатиме спеціалізовані блоки з академічного письма та професійної комунікації, може забезпечити системність, міждисциплінарність і практичну спрямованість навчання майбутніх магістрів з економіки. Це не лише розширить спектр їхніх компетентностей, а й сприятиме їхній поступовій інтеграції у міжнародний академічний і професійний простір.

Модернізація робочих програм англійської мови повинна передбачати глибоку інтеграцію з фаховими дисциплінами, оскільки саме міждисциплінарний підхід забезпечує найбільшу релевантність іншомовної

підготовки до майбутньої професійної діяльності магістрантів. Такий підхід відповідає концепції ESP, яка у зарубіжній практиці давно довела свою ефективність (Dudley-Evans & St John, 1998). Мова у цьому випадку постає не ізольованим об'єктом вивчення, а універсальним інструментом доступу до знань, комунікації та презентації результатів професійної діяльності.

Для освітніх програм економічних спеціальностей інтеграція англійської мови реалізується через завдання, що базуються на реальних бізнес-кейсах, аналізі міжнародних фінансових документів і звітів компаній, моделюванні ділових переговорів англійською. Такі завдання дозволяють студентам не лише засвоювати термінологію, але й формувати практичні навички ведення бізнес-комунікації у міжкультурному середовищі. Це робить іншомовну підготовку більш практично значущою, сприяє розвитку міждисциплінарних знань і вмінь та готує випускників до успішної інтеграції у міжнародне академічне та професійне середовище.

Модернізація робочих програм з іноземної мови для майбутніх магістрів економіки в модулі «Академічне письмо» має обов'язково враховувати розвиток їх дослідницьких навичок та передбачати цілеспрямоване формування іншомовного академічного дискурсу, оскільки саме цей фактор визначає якість та ефективність інтеграції випускників у сучасний глобальний науковий і професійний простір. Рівень магістерської освіти передбачає не пасивне засвоєння знань, а активне залучення студентів до науково-дослідної діяльності, що включає формулювання актуальної дослідницької проблеми (наприклад, «Вплив цифровізації на монетарну політику центральних банків»), критичний пошук та аналіз автентичних джерел (таких як наукові статті з журналів *Journal of Economic Perspectives* чи дані Міжнародного валютного фонду), а також чітке представлення результатів у академічній письмовій та усній формі. У такій ситуації англійська мова виступає не лише засобом комунікації, але й важливим інструментом академічної мобільності, безпосередньої участі у міжнародних наукових проєктах (на кшталт дослідження міжнародної

торгівлі в рамках співпраці з європейськими університетами) та публікаційної активності у провідних фахових виданнях.

Розвиток іншомовного академічного дискурсу має бути системним і охоплювати всі аспекти наукової комунікації – як письмовий, так і усний. У письмовому вимірі це передбачає навчання студентів підготовці конкретних академічних продуктів англійською мовою: наукових статей з чіткою структурою IMRaD (Introduction, Methods, Results, and Discussion) на актуальні теми (наприклад, аналіз ефективності пакетів стимулюючих заходів в умовах пост-пандемічного відновлення економіки), анотацій до досліджень, рецензій на роботи колег, тез доповідей для міжнародних конференцій (наприклад, Allied Social Sciences Association Meeting) та детальних дослідницьких звітів. Такі завдання мають включати відпрацювання логіки побудови академічного тексту, використання специфічних аргументаційних стратегій (наприклад, обґрунтування гіпотези економетричними даними), строгих правил цитування (за стандартами APA чи Chicago) і критичної роботи з джерелами, що відповідає міжнародним стандартам академічної доброчесності (Hyland, 2018). Усний вимір передбачає підготовку та проведення презентацій результатів власних емпіричних досліджень, участь у наукових дискусіях та дебатах (наприклад, обговорення етичних аспектів штучного інтелекту у фінансових технологіях), а також симуляції повноцінних конференцій англійською мовою. Це формує у майбутніх магістрів-економістів впевнену здатність переконливо представляти власні результати, аргументовано вести полеміку з питань економічної політики та ефективно інтегруватися у професійні наукові спільноти, що є запорукою їх подальшої успішної кар'єри.

У міжнародній практиці розвиток дослідницьких навичок через англійську мову є невід'ємною складовою магістерських програм. Так, у більшості європейських університетів академічне письмо англійською включено до обов'язкових курсів для студентів різних спеціальностей,

оскільки воно розглядається як базова компетентність для участі у глобальному науковому дискурсі (Wingate & Tribble, 2012). Подібна практика характерна і для США, де модулі з академічного письма інтегруються у всі магістерські програми незалежно від профілю підготовки, а оцінювання здобувачів відбувається не лише за знанням мови, а й за здатністю продукувати академічні тексти відповідно до міжнародних вимог.

В українських умовах включення модуля з академічного письма та усної наукової комунікації до курсів англійської мови для магістрів стало б суттєвим кроком до подолання бар'єрів, які перешкоджають активній публікаційній діяльності та академічній мобільності випускників. В опитуванні випускники неодноразово наголошували, що саме ці навички були найслабше представлені у програмах, хоча в професійній діяльності вони виявилися найбільш затребуваними. Це свідчить про необхідність перегляду пріоритетів у викладанні англійської мови на магістерському рівні.

Отже, розвиток дослідницьких навичок та іншомовного академічного дискурсу має розглядатися як стратегічний напрям модернізації програм. Він дозволяє не лише підвищити рівень володіння іноземною мовою, а й сформувати у магістрантів здатність брати активну участь у міжнародних наукових обмінах, презентувати результати власних досліджень і таким чином сприяти інтеграції української науки у світовий академічний простір.

Запропоновані зміни дозволять перетворити курс англійської мови на цілісний інструмент професійної й дослідницької підготовки магістрантів з економіки. Вони забезпечать баланс між традиційними знаннями, практичною комунікацією та дослідницькою діяльністю, що у сукупності створить новий формат університетської іншомовної освіти, здатної відповідати сучасним українським і світовим освітнім викликам.

Отже, за результатами проведеного аналізу, опитувань та власного досвіду було розроблено зміст іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки (додаток Б1).

Метою курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності «Економіка») є формування іншомовної комунікативної компетентності в типових ситуаціях професійної, ділової та дослідницької діяльності економіста, здатності використовувати іноземну мову (англійську) для аналізу економічної інформації, підготовки аналітичних матеріалів, ділового листування, усних презентацій і участі в професійній взаємодії в міжнародному середовищі.

Курс орієнтований на рівень володіння мовою не нижче B2 з виходом на B2+–C1 за окремими видами мовленнєвої діяльності (читання аналітичних матеріалів, письмова професійна комунікація).

Результатами вивчення курсу є знання та вміння (рис. 3.1).

Знання	Уміння
• знає професійну лексику, сталу фразеологію та дискурсні моделі, характерні для ділового спілкування економістів, аналізу ринків, переговорів, підготовки економічних звітів; • розуміє жанри професійної комунікації (business e-mail, memo, minutes, report, pitch deck) і академічної комунікації (research article, abstract, conference presentation, policy brief) англійською мовою; • знає типові мовні засоби для опису динаміки показників, ризиків, сценаріїв, для побудови аргументації, ведення дискусії й дебатів з економічних проблем; • орієнтується у правилах академічної доброчесності, структурі дослідницьких текстів, вимогах до матеріалів міжнародних конференцій та журналів.	• застосовувати англійську мову для аналізу реальних економічних кейсів, читати й критично оцінювати звіти міжнародних організацій, аналітичні огляди, статті у сфері економіки; • брати участь у симуляціях нарад, переговорів, презентацій інвестиційних та бізнес-проектів, ділових зустрічей в онлайн та офлайн форматі; • готувати професійні письмові документи (business e-mails, internal memos, короткі аналітичні записки, презентаційні матеріали для менеджменту); • створювати академічні тексти англійською мовою: research abstract, extended summary, conference proposal, короткий policy brief за результатами дослідження; • виступати з доповідями англійською мовою, презентувати результати економічного аналізу з використанням графіків, діаграм, інфографіки й цифрових панелей; • використовувати мобільні застосунки (Duolingo, Quizlet, Anki або аналогічні) та інші цифрові інструменти для підтримки словникового запасу, автоматизованого тренування граматики, організації спільної роботи й самооцінювання прогресу.

Рис.3.1. Перелік результатів навчання

Інформаційний зміст курсу є таким (рис.3.2).

Модуль 1. Професійна комунікація в галузі економіки

- **Тема 1. Професійна ідентичність економіста, ринок праці та кар'єрні траєкторії**
Зміст: описи професійних ролей економіста, бізнес-аналітика, фінансового менеджера; аналіз англомовних вакансій, job descriptions, competency profiles. Мовні засоби для самопрезентації, опису досвіду роботи й досягнень. Створення CV, LinkedIn-профілю, elevator pitch англійською. Симуляції співбесіди та обговорення очікувань роботодавців. Використання мобільних застосунків для відпрацювання лексики ринку праці.
- **Тема 2. Письмова професійна комунікація: ділове листування та внутрішні документи**
Зміст: жанри business correspondence в економічній сфері: enquiry, reply, complaint, adjustment, follow-up, reminder. Структура e-mail, правила ввічливості, формули посилення і пом'якшення позиції. Internal memos, minutes of meeting, короткі internal reports щодо фінансових показників і планів. Кейс-стаді з аналізу автентичних листів і документів компаній. Використання цифрових платформ спільного редагування документів.
- **Тема 3. Усна професійна взаємодія: наради, переговори, бізнес- та інвестиційні презентації**
Зміст: мовні моделі для відкриття й завершення наради, уточнення позиції, запропонування рішення, узагальнення домовленостей. Симуляції переговорів щодо ціни, термінів, умов контракту, інвестиційних пропозицій. Case-study з бізнес-аналізу, обговорення стратегій компаній. Підготовка і проведення презентацій результатів аналізу ринку з використанням візуалізації даних та онлайн-сервісів відеоконференцій. Дебати з економічних питань.

Модуль 2. Академічне письмо і дослідницький дискурс в економіці

- **Тема 4. Читання та критичний аналіз економічних досліджень і звітів**
Зміст: структура наукової статті й аналітичного звіту в економіці. Читання фрагментів публікацій, working papers, policy reports. Визначення дослідницького запитання, методів, головних результатів, обмежень. Робота з таблицями, графіками, індикаторами (GDP, CPI, unemployment rate тощо). Написання data commentary та аналітичних абзаців. Використання цифрових бібліотек і референс-менеджерів.
- **Тема 5. Академічне письмо: abstract, extended summary, conference proposal**
Зміст: функції й структура research abstract, extended summary, conference proposal. Типові мовні шаблони для опису мети, методів, результатів, значущості дослідження. Перефразування й узагальнення результатів економічних робіт, уникнення плагіату. Практичні завдання з написання й рецензування взаємних текстів у парах і малих групах. Використання цифрових інструментів перевірки структури й мовної якості текстів.
- **Тема 6. Академічні презентації, участь у конференціях, публікаційна діяльність**
Зміст: жанр conference presentation, poster session, panel discussion в економічній сфері. Планування доповіді, створення слайдів, візуалізація статистики й моделей. Мовні формули для вступу, переходів, відповіді на запитання. Симуляція виступів на конференції та секційних обговорень. Обговорення вимог до журналів і конференцій, interaction з reviewers та editors. Формування стратегії особистого академічного розвитку в англомовному середовищі.

Рис.3.2. Інформаційний зміст курсу

Теми практичних/ семінарських занять включають/ передбачають:

- Семінари і тренінги: аналіз профілів вакансій та competency frameworks; створення і peer-review CV та LinkedIn-профілів; симуляція співбесіди з ролями HR, кандидат, спостерігач; робота з мобільними застосунками (Duolingo/Quizlet) для відпрацювання фахової лексики.

- Практичні: моделювання ланцюжків ділового листування за кейсами компаній; редагування автентичних електронних листів; написання internal memos і коротких звітів; робота в спільних онлайн-документах, взаємооцінювання текстів за критеріями професійної придатності.

- Симуляції: нарада щодо бюджету, переговори з постачальником або інвестором, презентація бізнес-плану. Рольові ігри з фіксацією аудіо/відео та подальшим аналізом. Дебати з економічних питань (наприклад, «мінімальна заробітна плата», «державне регулювання ринку»).

- Робота з автентичними звітами міжнародних організацій, центральних банків, консалтингових компаній. Груповий аналіз структури статті чи звіту. Написання коротких data commentary до графіків і таблиць. Обговорення методологічних аспектів досліджень у малих групах.

- Покрокове написання abstract та extended summary на основі власних магістерських досліджень здобувачів освіти. Обмін текстами, взаємне рецензування, доопрацювання. Використання цифрових інструментів перевірки структури та мови, порівняння першої й фінальної версій.

- Підготовка конференційної доповіді та презентації слайдів. Симуляція секційного засідання з обговоренням. Міні-дискусії у форматі round table. Обговорення вимог до журналів, спільний розбір прикладів call for papers. Рефлексія власної стратегії публікаційної активності.

Запропоновані зміни у робочих програмах спрямовані на усунення виявлених у результаті аналізу недоліків і відповідають міжнародним освітнім тенденціям: акцент зроблено на практичних завданнях

інтерактивного характеру (симуляції, дискусії, кейс-стаді, дебати), що активізують процес вивчення іноземної мови і забезпечують розвиток іншомовної компетентності у професійному аспекті; модульна структура курсів дозволяє виокремити спеціалізовані блоки, що забезпечать розвиток дослідницьких навичок та готовність студентів до участі у міжнародних конференціях і публікаційній діяльності; глибока інтеграція іноземної мови з фаховими дисциплінами (економіка, бізнес-аналіз тощо) створює умови для застосування мови як інструмента професійного розвитку; передбачено формування іншомовного академічного дискурсу, який є передумовою інтеграції майбутніх магістрів з економіки у глобальну наукову спільноту.

3.3. Методи, форми й засоби навчання в інформаційно-цифровому середовищі

Методи навчання посідають центральне місце у формуванні й розвитку іншомовної компетентності здобувачів освіти, оскільки саме вони визначають, яким чином навчальний зміст трансформується у їхні практичні навички та власний досвід. В умовах інформаційно-цифрового підходу методи навчання набувають нового змісту: вони поєднують традиційні педагогічні стратегії з можливостями цифрового середовища і водночас забезпечують багатоканальну взаємодію, гнучкість і міждисциплінарність навчання. На відміну від класичних форм, що часто спиралися на репродуктивні моделі засвоєння знань, сучасні методи навчання орієнтовані на активність здобувачів освіти у їхній освітній діяльності, їхню дослідницьку ініціативу, проєктну роботу та практичне застосування англійської мови у реальних професійних або наближених до професійних умовах.

У зарубіжній педагогіці вже кілька десятиліть домінують методи, що ставлять у центр освітнього процесу не викладача, а студента. Такі підходи, як комунікативний, задачний (TBL), а також моделі змішаного та перевернутого навчання, довели свою ефективність у різних освітніх

середовищах (Ellis, 2002; Richards, 2006). Їх об'єднує орієнтація на інтерактивність, співпрацю, критичне мислення та розвиток автономії здобувачів освіти. Інформаційно-цифрове середовище лише підсилює ці підходи через надання інструментів для інтерактивних дискусій, міжкультурної комунікації, самостійної роботи з цифровими ресурсами та залучення автентичних матеріалів з інтернету.

Для українських освітніх програм застосування таких методів набуває особливого значення (Vasylyshyna, 2021). В умовах інтернаціоналізації вищої освіти та викликів війни, коли поширюються змішані й дистанційні формати (Статівка, 2021; Turchyn et al., 2022). Саме вони стають важливим засобом підтримки якісної іншомовної підготовки здобувачів освіти. Вони дозволяють компенсувати обмеження традиційної аудиторної роботи, створити адаптивне цифрове середовище, мотивувати здобувачів до активної іншомовної комунікації і формувати дослідницькі навички у поєднанні з мовними.

Нижче коротко зупинимося на таких методах.

Комунікативний метод

Комунікативний метод сформувався у 1970-х роках у Західній Європі як відповідь на обмеження традиційних граматико-перекладних та аудіолінгвальних моделей навчання, що переважно акцентували увагу на відтворенні готових мовних структур, але не забезпечували здатності до спонтанної комунікації. Його виникнення було тісно пов'язане з працями Hymes (1972), який увів поняття «комунікативна компетентність» як ширше від іншомовної граматичної, що включає соціолінгвістичний, дискурсивний та стратегічний компоненти. Ця концепція лягла в основу подальших розробок Canale і Swain (1980), які систематизували модель комунікативної компетентності, виокремивши її структурні складники. Відтак комунікативний метод почав розглядатися як педагогічна стратегія, що має на меті розвиток здатності ефективно використовувати іноземну мову в реальних ситуаціях.

Згідно з Richards і Rodgers (2001), головною рисою комунікативного методу навчання є орієнтація на функціональність мови: замість ізольованого вивчення граматичних правил здобувачі освіти опановують мовні засоби у процесі вирішення комунікативних завдань, де важливим є передусім зміст повідомлення, а не його форма. Як підкреслює Littlewood (2014), комунікативний метод не відкидає необхідності граматичної коректності, проте вона формується природно, як наслідок практичного використання мови у соціальних, професійних і навчальних ситуаціях.

Емпіричні дослідження підтверджують ефективність цього методу у різних освітніх умовах. Так, дослідження Savignon (2017) показало, що системне використання завдань комунікативного характеру у вищій школі США сприяло підвищенню рівня впевненості студентів у спілкуванні та розвитку навичок самостійного мовлення. У країнах Азії, де традиційно домінували більш формалізовані підходи, дослідження Nunan (1989) довело, що впровадження комунікативних методів підвищує рівень залученості студентів і стимулює використання англійської поза межами аудиторії. У європейському освітньому середовищі Carless (2007) акцентував увагу на тому, що навіть у країнах із сильними традиціями фронтального викладання іноземної мови поступовий перехід до комунікативних практик навчання мови забезпечує стійке зростання якості іншомовної підготовки.

Дослідження науковців підтверджують, що комунікативний метод особливо ефективний у поєднанні з цифровими технологіями. Науковці (Wang і Vázquez, 2012) показали, що використання соціальних медіа у виконанні комунікативних завдань підвищує рівень міжкультурної взаємодії та сприяє формуванню цифрової грамотності поряд із мовною, а інші (зокрема, Levy, 2009) довели, що онлайн-середовище дозволяє реалізувати широкий спектр комунікативних завдань, від рольових ігор у віртуальних просторах до колективних проєктів, що виходять за межі аудиторії.

Отже, результати численних емпіричних досліджень (Savignon, 2017; Ellis, 2002; Littlewood, 2014) підтверджують, що комунікативний метод навчання є одним із найбільш ефективних інструментів формування іншомовної компетентності, оскільки він одночасно розвиває мовні навички, стимулює мотивацію й забезпечує готовність до реальної міжкультурної взаємодії. Комунікативний метод має міцний теоретичний і практичний фундамент, що підтверджується численними емпіричними дослідженнями. Його головна цінність полягає в тому, що він дозволяє інтегрувати мовне навчання у реальну практику професійної та соціальної діяльності та зробити іноземну мову не об'єктом вивчення, а засобом взаємодії та професійного розвитку.

В українській практиці елементи комунікативного методу дійсно використовуються у викладанні англійської мови, проте здебільшого без достатнього зв'язку з фаховим або дослідницьким напрямом підготовки (Кравчина, 2017). Найчастіше це рольові ігри у побутових ситуаціях, короткі діалоги за підручниками чи моделювання стандартних комунікативних моделей типу «в магазині» чи «в аеропорті». Такі завдання можуть бути корисними на початкових етапах навчання, проте вони не відповідають завданням магістерської підготовки, де важливим є формування здатності до професійної й академічної комунікації.

Комунікативний метод реалізується відповідно до професійних потреб майбутніх магістрів з економіки. Для них будуть ефективними рольові ігри у форматі міжнародних бізнес-переговорів, симуляція консультацій із закордонними партнерами чи аналіз англомовних бізнес-кейсів у групах із подальшою дискусією англійською.

Ділова імітація як вид рольової гри визначається як структурована навчальна технологія, що репрезентує метод активного навчання через досвід (*experiential learning*) та належить до комунікативно-орієнтованих методів навчання іноземних мов для професійного спілкування. Її методологічна суть полягає у моделюванні реальних професійних ситуацій

та соціальних взаємодій, характерних для економічної та бізнес-сфери, в умовному, але детально продуманому середовищі. В рамках імітації здійснюється цілеспрямоване інтегрування спеціальних знань, практичних навичок прийняття рішень, коли учасники, приймаючи визначені ролі, взаємодіють для досягнення поставленої мети. Метод базується на теоретичних засадах навчання на основі досвіду, фундаментально розроблених Девідом Колбом (Kolb, 1984), який обґрунтував циклічну модель набуття досвіду через конкретну практику, рефлексію, концептуалізацію та активне експериментування.

Важливою характеристикою ділової імітації є її інтерактивна природа, за якої успіх індивідуального учасника або команди жорстко залежить від комунікативних обмінів та узгоджених дій з іншими. Це створює автентичну потребу у використанні іноземної мови як інструменту для переконання, аргументації, ведення переговорів, презентації та спільного розв'язання проблем. На відміну від традиційних вправ, процес імітації має імовірнісний характер, де результати одних дій безпосередньо впливають на подальший розвиток подій (Thavikulwat, 2014). Обов'язковим завершальним етапом виступає структурована рефлексія (дебріфінг), спрямована на аналіз як мовленнєвої поведінки та засвоєння професійної лексики, так і ефективності прийнятих професійних рішень.

Прикладами (Додаток Б2) може слугувати імітація міжнародних інвестиційних переговорів, де студенти діляться на команди представників венчурного фонду та засновників стартапу. Метою імітації є укладання угоди про фінансування, що змушує учасників активно застосовувати фахову економічну лексику, навички підготовки та представлення інвестиційного проєкту-презентації, ведення торгів та аргументації своїх позицій англійською мовою у напруженому комунікативному полі. Інший приклад передбачає моделювання кризової наради правління транснаціональної корпорації, яка зіткнулася з репутаційним скандалом. Студенти, виконуючи ролі генерального директора, фінансового директора,

керівника відділів зв'язків з громадськістю та юридичного, проводять екстрені дебати з метою вироблення єдиного комунікаційного та оперативного плану дій. Ця імітація актуалізує лексику кризового менеджменту та корпоративної етики, розвиває вміння швидко формулювати думки, запропоновувати рішення, переконувати колег та знаходити консенсус у стресовій ситуації, що максимально наближена до реальних професійних викликів.

Завдання типу «інформаційна прогалина» (information gap), що належать до ядра комунікативного підходу, трансформуються на рівні магістерської підготовки у дослідницькі кейси (Kagan & Kagan, 2009; Johnson et al., 2014). Ця трансформація полягає у тому, що студенти працюють не з фрагментарними вправами, а з автентичними професійними матеріалами спеціалізованими науковими статтями або наборами статистичних даних, розподіленими між групами. Необхідність подолання створеної інформаційної асиметрії стає каталізатором інтенсивної комунікативної взаємодії. Для формування цілісної аналітичної картини та вироблення обґрунтованих спільних висновків учасники змушені не просто обмінюватися фактами англійською мовою, а здійснювати їх критичну інтерпретацію, синтез та оцінку. Таким чином, даний метод органічно інтегрує розвиток мовленнєвої компетентності у професійному ракурсі з глибинним формуванням дослідницьких умінь та критичного мислення, що становить основу наукової та аналітичної діяльності.

Дебатний формат (Doody & Condon, 2012; Ikeda & Watanabe, 2016) у магістерських групах набуває характеру професійного дискурсу, моделюючи академічні та експертні дискусії. Тематичний спектр спеціально конструюється із балансу між макропроблематикою глобального масштабу, такою як трансформаційний вплив цифровізації на економічні системи, і вузькоспеціалізованими питаннями, наприклад, ефективність певних педагогічних технологій. Така диференціація вимагає від здобувачів освіти застосування різних рівнів аргументації від широкого

системного аналізу до детального предметного обґрунтування. Важливим навчальним результатом тут є не лише практика спонтанного мовлення, а й відпрацювання стратегій логічної побудови та публічного відстоювання власної професійної позиції. Це безпосередньо готує майбутніх магістрів до участі в міжнародному науковому середовищі, де вміння чітко, переконливо та з дотриманням академічних конвенцій висловлювати ідеї англійською мовою є обов'язковою умовою ефективної комунікації та наукового визнання.

Таким чином, ефективна реалізація комунікативного методу передбачає переорієнтацію з побутових тем на професійні та дослідницькі ситуації, що дозволяє максимально поєднати мовну підготовку з потребами конкретної спеціальності, зокрема, економіки, й забезпечує студентам досвід автентичної іншомовної комунікації, що відповідає їхньому майбутньому професійному середовищу.

Цифрове середовище як основа впровадження комунікативного методу

Інформаційно-цифровий підхід значно розширює можливості реалізації комунікативного методу навчання, оскільки цифрові інструменти створюють умови для інтенсивної практики іншомовного спілкування навіть за відсутності автентичного мовного середовища. Онлайн-платформи (Zoom чи Microsoft Teams), дозволяють організовувати синхронні дискусії, дебати та рольові ігри, у яких студенти виконують різні професійні ролі. Інтерактивні сервіси Padlet і Miro сприяють колективній роботі над візуальними продуктами, що поєднує мовну та фахову діяльність, коли студенти можуть у групах створювати інтерактивні мапи ідей для дослідницького проєкту або розробляти спільні презентації, де всі пояснення та коментарі здійснюються іноземною мовою. Подібні практики відповідають моделі «collaborative learning», яка у міжнародних дослідженнях (Blin & Appel, 2011) показала ефективність у розвитку комунікативних і міжкультурних навичок здобувачів освіти.

Мобільні застосунки для мовного обміну (Tandem, HelloTalk) створюють простір для автентичної міжкультурної взаємодії. Використовуючи їх, майбутні магістри з економіки можуть у режимі реального часу спілкуватися з носіями мови або студентами з інших країн, обговорювати теми, пов'язані з професійною сферою, спільно готувати міні-проекти чи обмінюватися відгуками на тексти.

Соціальні мережі також можуть бути ефективним інструментом реалізації комунікативного методу. Наприклад, створення груп у Facebook чи Telegram дозволяє організувати дискусії на актуальні теми, а використання Twitter для мікроблогінгу англійською допомагає студентам тренувати навички стислого й точного вираження думки (Wang, Vásquez, 2012): інтеграція соціальних медіа у виконання комунікативних завдань підвищує інтенсивність мовної практики, розширює можливості для автентичної взаємодії та сприяє формуванню іншомовної компетентності.

У віртуальних просторах студенти можуть виконувати завдання у форматі квестів, що передбачає спілкування англійською мовою, або моделювати робочі наради у «цифровому офісі». Це створює ефект занурення й підсилює відчуття автентичності професійно-орієнтованих ситуацій (Synekop, 2020; Dizon, 2016). Ця теза підтверджується розвідкою Peterson (2016), де показано, що використання віртуальних середовищ для рольових ігор значно підвищує рівень залученості студентів до активного мовлення.

Отже, цифрові платформи, мобільні додатки, соціальні мережі та віртуальні середовища надають широкий спектр інструментів для реалізації комунікативного методу, дозволяючи організувати навчання у форматі, максимально наближеному до реальної міжкультурної взаємодії. Застосування комунікативного методу навчання у цифровому середовищі дозволяє не лише формувати й розвивати іншомовну компетентність, а й розвивати здатність студентів до професійної та дослідницької взаємодії.

Тому метод стає універсальним інструментом інтеграції іншомовної практики у фаховий простір.

Метод навчання на основі виконання завдань (Task-Based Learning, TBL)

Метод навчання на основі виконання завдань (Task-Based Learning, TBL) свідчить про діяльнісний підхід у навчанні, утворившись як логічний розвиток комунікативного методу у 1980–1990-х роках і спирався на ідею, що вивчення мови є найбільш ефективним тоді, коли вона використовується для досягнення конкретних результатів у процесі діяльності. Його концептуальні засади докладно описали Prabhu (1987), Nunan (2004) та Ellis (2006). Вони виходили з припущення, що студенти не повинні концентруватися виключно на правильності мовних форм, оскільки справжнє засвоєння відбувається тоді, коли мова стає засобом розв’язання проблеми, досягнення цілі чи виконання практичного завдання.

Цей підхід ґрунтується на ідеях когнітивної психології та конструктивістських теорій навчання (Piaget, 2000), які стверджують, що знання формуються в результаті активної діяльності та соціальної взаємодії. У TBL реалізується принцип *learning by doing*: студенти занурюються у реальні або наближені до реальних ситуації, де мова стає інструментом для досягнення результату. Модель враховує «зону найближчого розвитку» (Erbil, 2020), оскільки завдання зазвичай розробляються таким чином, щоб виходити за межі вже наявних компетенцій студентів, стимулюючи їх до спільного пошуку мовних ресурсів і стратегій.

За моделлю TBL (Willis, 2004) навчання має триетапну структуру:

1. «Pre-task» як етап ознайомлення з темою, активація попередніх знань, підготовка здобувачів освіти до виконання завдання.
2. «Task cycle» як етап виконання завдання у групах чи індивідуально, що супроводжується реальною комунікацією та вимагає використання мови для обміну інформацією, узгодження рішень чи презентації результату.

3. «Language focus» як етап аналізу мовних засобів, які були задіяні, обговорення лексико-граматичних труднощів та рефлексія над ефективністю комунікації.

Така організація вивчення іноземної мови дозволяє інтегрувати навчання у діяльнісне середовище і досягати балансу між вивченням граматики й розвитком комунікативних умінь здобувачів освіти.

Науковці різних країн підтвердили ефективність цього методу. У США Nunan (2004) і Willis (2004) довели, що цей метод (TBL) стимулює розвиток автономії студентів, оскільки вони беруть активну участь у визначенні змісту завдань і способів їх виконання. У дослідженні Bygate, Skehan і Swain (2013) було показано, що участь студентів у завданнях, спрямованих на вирішення проблем, суттєво підвищує якість мовлення, зокрема точність, плавність і складність. Автори вважають, що TBL-метод створює оптимальні умови для «помітного використання мови» здобувачів освіти, яке сприяє закріпленню нових мовних структур у довготривалій пам'яті.

У європейському вимірі Ellis (2002, 2016) провів низку досліджень у Великій Британії та Іспанії, які показали, що TBL-метод сприяє розвитку не лише комунікативних, а й когнітивних навичок студентів, таких як критичне мислення, планування й рефлексія. За даними Carless (2007), упровадження цього методу у школах Гонконгу дозволило подолати пасивність студентів, характерну для традиційних методів навчання у регіоні, і підвищити рівень їхньої участі у групових видах діяльності.

Окремі дослідження підтверджують, що TBL-метод особливо ефективний у поєднанні з цифровим середовищем. Ortega (2014) показали, що використання онлайн-платформ для виконання завдань (Google Docs, Moodle, форуми) підвищує якість письмових текстів студентів і сприяє розвитку їхньої здатності до спільного редагування та коментування. У дослідженні Hampel (2006) завдання у синхронних чатах та

відеоконференціях сприяли підвищенню мовної активності й зниженню тривожності студентів під час усної комунікації англійською.

У країнах Східної Азії, де традиційно домінували формалізовані методи навчання, метод став особливо ефективним методом активізації пізнавальної діяльності студентів. Так, дослідження Jeon і Hahn (2006) у Південній Кореї довело, що систематичне використання TBL-методу покращило навички командної роботи англійською та сформувало у здобувачів освіти уміння розподіляти ролі й відповідальність у межах групи. У Китаї Lu (2010) виявив, що використання TBL-методу у підготовці здобувачів освіти значно підвищило їхню здатність до усної комунікації у професійних ситуаціях, зокрема під час презентацій і колективних проєктів.

Отже, емпіричні дані з різних країн підтверджують, що TBL-метод забезпечує стійкі результати у розвитку іншомовної компетентності, підвищує мотивацію, стимулює автономність і розвиває навички співпраці. Його універсальність робить цей метод ефективним для різних спеціальностей, а поєднання методу з цифровими інструментами відкриває нові можливості його реалізації в умовах закладів освіти.

В українських університетах метод навчання на основі виконання завдань застосовується переважно у вигляді проєктних робіт, презентацій або групових дискусій (Грицак, 2024; Nychkalo et al., 2020), проте його потенціал використовується не повною мірою. Часто при використанні TBL-методу завдання мають формальний характер: підготовка презентацій за готовими шаблонами, написання рефератів чи переклад текстів, які лише частково відповідають концепції TBL, оскільки бракує етапів інтерактивної взаємодії та публічного представлення результатів у комунікативному середовищі. Це створює потребу у більш глибокій інтеграції методу в освітні програми підготовки магістрів з економіки в умовах інформаційно-цифрового середовища.

Для економічних спеціальностей TBL може реалізовуватися у форматі аналізу міжнародних бізнес-кейсів англійською мовою з подальшою

підготовкою пропозицій для «керівництва» чи «інвесторів». Його важливим проявом реалізації стає робота над комплексними міжнародними бізнес-кейсами, виконання яких повністю відбувається англійською мовою. Завдання при цьому виходить за рамки простого аналізу; воно передбачає розробку стратегічних рішень, таких як вихід на новий ринок, антикризова стратегія під час глобальної нестабільності чи оцінка потенціалу злиття та поглинання. Фінальним продуктом групової роботи стає не абстрактний висновок, а конкретний документ (виконавче резюме, інвестиційний меморандум) або презентація, адресована умовним керівництву компанії, раді директорів або потенційним інвесторам. Для цього студенти імітують функціонування реальної проєктної команди: вони розподіляють ролі фахівців (наприклад, фінансовий аналітик, ринковий дослідник, менеджер з логістики та співробітник з комунікацій) та несуть відповідальність за свій сегмент аналізу, що змушує їх залучати не лише загальну англійську, але й специфічну термінологію у відповідній підгалузі. Саме процес обговорення, узгодження позицій та спільного представлення єдиного рішення перед аудиторією наближає навчальну діяльність до механізмів реального бізнес-середовища, де результативність залежить від якості комунікації.

Актуальність такого підходу підтверджується його поступовим, але системним упровадженням у провідних освітніх центрах України. Зокрема, все більш поширеною практикою стає інтеграція профільних курсів англійської мови з бізнес-дисциплінами (Базиляк та ін., 2025; Івановська, 2025; Levenok & Sydorenko, 2022). У рамках цих курсів студенти не просто вивчають лексику, а безпосередньо аналізують реальні ринкові стратегії міжнародних корпорацій, вивчають структуру звітності та моделюють переговорні процеси із закордонними контрагентами, партнерами чи регуляторами. Це забезпечує ефект «подвійного занурення»: у професійну предметність та у мовне середовище одночасно.

Однак для повноцінної підготовки майбутніх магістрів з економіки метод TBL має виходити за межі окремих курсів чи епізодичних заходів і

трансформуватися в постійну, системну складову освітньої програми їх професійної підготовки. Його імплементація потребує, по-перше, орієнтації на міждисциплінарність, коли завдання інтегрують знання з фінансів, маркетингу, менеджменту та права, вимагаючи від студента комплексного бачення проблеми; по-друге, акценту на глибоку інтерактивність як всередині команди (внутрішні обговорення, делегування), так і зовні (публічні захисти, панельні дискусії, рольові ігри з викладачем у ролі інвестора або клієнта). По-третє, це обов'язкова цифрова підтримка, що включає використання симуляційних програм, платформ для спільної роботи над документами та інструментів для візуалізації даних.

Інформаційно-цифрове середовище значно розширює можливості реалізації TBL-методу, воно надає суб'єктам освітнього процесу інструменти для інтерактивної, колаборативної та автентичної діяльності іноземною мовою. На відміну від традиційної аудиторної роботи, цифрові платформи дозволяють виконувати завдання у міжкультурному середовищі, підтримувати асинхронну комунікацію та формувати навички цифрової грамотності поряд із іншомовною підготовкою.

Системи управління навчанням, серед яких провідні позиції займають Moodle та Google Classroom, використовуються для структурованого розгортання освітнього процесу відповідно до трьох провідних фаз методології TBL. На етапі підготовки (pre-task) студенти через ці платформи отримують доступ до автентичних джерел, зокрема, аналітичних звітів McKinsey & Company, публікацій The Economist або лекцій з Coursera на тему, наприклад, впливу штучного інтелекту на фінансовий сектор. Подальша фаза безпосереднього виконання завдання (task cycle) часто відбувається в інтегрованих хмарних сервісах, таких як Google Docs, де групи спільно розробляють SWOT-аналіз ринку або складають бізнес-пропозицію. Фінальна презентація результатів, що включає не лише демонстрацію слайдів, а й відповіді на запитання колег та викладача,

проводиться синхронно через відеоконференційні засоби типу Zoom або Microsoft Teams, імітуючи формат міжнародної робочої наради.

Потужний потенціал реалізації методу TBL для розвитку як професійних, так і мовних навичок майбутніх магістрів з економіки мають інтерактивні хмарні інструменти, серед яких особливої уваги заслуговують Google Docs, Miro та Padlet. Вони трансформують процес виконання завдань у спільне створення динамічних інтелектуальних продуктів, де кожна дія супроводжується англomовною комунікацією. Наприклад, під час розробки маркетингової стратегії для нового продукту на цифровій дошці Miro здобувачі освіти одночасно будують діаграми, додають коментарі, обговорюють логіку розміщення елементів та аргументують свої рішення виключно англійською мовою. Це забезпечує неперервну мовну практику професійно значущих дій, чим забезпечується автоматизація використання спеціальної термінології.

Спеціалізовані віртуальні середовища, такі як Gather Town або Mozilla Hubs, відкривають новий вимір для реалізації TBL шляхом глибокого імерсивного моделювання. Ці платформи дозволяють створювати цифрові аналоги реальних просторів (переговорних кімнат, біржових залів або виставкових стендів), де майбутні магістри економічних спеціальностей можуть проводити рольові симуляції. Типовим прикладом є імітація міжнародних переговорів щодо умов спільного підприємства, де кожен учасник, керуючи своїм аватаром, взаємодіє з партнерами, обмінюється документами на «віртуальному столі» та веде діалог через аудіозв'язок. Дослідження, проведене Peterson (2022), підтверджує, що подібна імерсивність суттєво підвищує рівень спонтанності мовлення та емоційну залученість здобувачів освіти, оскільки комунікація відбувається в умовах, максимально наближених до автентичного професійного середовища.

Соціальні медіа також знаходять свою спеціалізовану нішу в іншомовній підготовці при використанні методу TBL, трансформуючись із засобів неформального спілкування на платформи для професійно

орієнтованих завдань. Закриті групи у Facebook або Telegram можуть слугувати середовищем для тривалих дискусій на актуальні теми, наприклад, щодо регуляторних викликів для криптовалют або ESG-трансформації бізнесу, де здобувачі освіти мають підтримувати аргументовану розмову англійською. Короткоформатні платформи, зокрема Twitter (сьогодні - X), використовуються для формування навичок переконливого висловлювання думки через створення мікроблогів, де майбутні економісти публікують свої аналітичні твіти щодо поточних ринкових трендів. Науковий аналіз (Wang і Vásquez, 2012) доводить, що така інтеграція соціальних мереж не лише збільшує загальну мовну активність, але й сприяє формуванню міжкультурної свідомості та цифрового етикету в професійній комунікації.

Окрему категорію складають спеціалізовані платформи для мовного обміну, серед яких виділяються Tandem та HelloTalk. Вони забезпечують можливість для виконання парних або групових проєктних завдань у співпраці з носіями мови або студентами, майбутніми економістами з інших країн. Конкретним завданням може бути спільна підготовка порівняльного аналізу державної підтримки стартапів в Україні та, наприклад, Німеччині. Виконання такого завдання вимагає від студентів не лише аналітичної роботи, а й постійної координації через текстові та голосові повідомлення, обговорення джерел та узгодження висновків англійською мовою. Такий формат створює справді автентичний простір для іншомовної комунікації, де мова використовується як інструмент для досягнення реальної цілі, що одночасно розвиває мовленнєві навички та глибоко вкорінює принципи міжкультурної взаємодії, необхідні для майбутньої роботи в глобалізованому економічному середовищі.

Упровадження TBL-методу в магістерських програмах з економіки дозволяє досягти кількох стратегічних цілей: метод забезпечує зв'язок іншомовної підготовки з реальними професійними завданнями, що підвищує практичну цінність мовного курсу; метод сприяє розвитку

дослідницьких і комунікативних навичок одночасно, оскільки виконання завдань часто вимагає від майбутніх магістрів з економіки пошуку інформації, аналізу джерел та аргументованого подання результатів іноземною мовою; метод стимулює роботу в команді, що є важливим умінням для сучасних фахівців у будь-якій галузі; метод формує у студентів готовність до участі у глобальних проєктах, де іноземна, англійська, мова використовується як *lingua franca*.

Дослідницькі кейси як метод навчання

Метод кейс-стаді у викладанні ділової англійської (і ширше, ESP) описують як підхід, що допомагає поєднувати мовні дії з аналізом реалістичних управлінських ситуацій, рішеннями, аргументацією та груповою взаємодією (Esteban & Pérez Cañado, 2004). У працях із Business English та ESP описано, що саме кейс-метод допомагає поєднати мовні дії з мисленням, характерним для економіста: формулювання проблеми, оцінювання альтернатив, комунікація ризиків, переговорна стратегія, підготовка публічних повідомлень (наприклад, у лінії досліджень про Business English і кейс-метод у ESP) (Grosse, 1988). Паралельно, у ресурсах провідних бізнес-шкіл кейс-метод подано як інструмент занурення в роль та ухвалення рішень за неповної інформації, що важливо й для ділового іншомовного дискурсу (Hammond, 1976).

Зміст кейсів можна будувати навколо типових для економіста вузлів: міжкультурні переговори про партнерство; вихід продукту на інший ринок; PR-комунікація під час репутаційної кризи; локалізація рекламної кампанії; внутрішня комунікація в міжнародній команді. У кожному з таких кейсів доцільно використовувати тематику, орієнтовану додатково на іноземну культуру, що в нашому випадку було фразеологізмами з флористичними образами, які працюють як маркери «прихованих» сенсів: вони сигналізують ставлення, натякають на оцінку ризику, можуть виконувати роль евфемізмів або, навпаки, підсилювати емоційність повідомлення. Квіти виступають як своєрідні «культурні коди», що віддзеркалюють

цінності та історичні асоціації спільнот: для української традиції калина пов'язується з образом рідної землі, дівочої чистоти, безсмертя нації; в англійській культурі троянда міцно тримає поле романтики, пристрасті й державної символіки; у французькій традиції лілія маркує чистоту, елегантність і монархічний символізм. Для підготовки економістів це не «філологічна екзотика», а практичний інструмент професійної комунікації: у міжнародних переговорах, маркетингу, брендингу, HR-комунікації, корпоративних презентаціях і діловому листуванні культурно забарвлені образи працюють як прискорювачі смислу або, навпаки, як джерело непорозумінь. Саме тут стає видимою різниця культурних асоціацій: один і той самий образ квітки або колір може запускати різні емоційні та ціннісні інтерпретації в різних мовах.

Метод «Перевернутий клас» (Flipped Classroom) як інноваційний метод навчання

Метод «перевернутого навчання» (Flipped Classroom) сформувався на перетині кількох освітніх парадигм і став інноваційною відповіддю на виклики вищої освіти початку XXI століття. Її поширення почалося у США завдяки роботам Bergmann і Sams (2012), які довели, що зміна традиційної логіки організації освітнього процесу від пасивного засвоєння інформації в аудиторії до активного використання часу заняття для взаємодії, дискусій і проєктної діяльності суттєво підвищує ефективність навчання. Суть методу полягає у тому, що ознайомлення зі змістом матеріалу відбувається заздалегідь у домашніх умовах, за допомогою відеоматеріалів, інтерактивних презентацій, онлайн-курсів чи подкастів, тоді як аудиторний час використовується для обговорення, колаборативної роботи, виконання завдань та вирішення проблемних ситуацій (Öztürk, & Çakıroğlu, 2021; Fathi, & Rahimi, 2020). Така структура змінює традиційні ролі викладача і студента: викладач виступає фасилітатором, ментором, який організовує процес і надає зворотний зв'язок, тоді як здобувач освіти стає активним учасником освітнього процесу і співтворцем власних знань.

Теоретичні засади моделі спираються на ідеї конструктивізму, відповідно до яких знання не передаються у готовому вигляді, а конструюються здобувачами освіти у процесі активної діяльності. Метод Flipped Classroom створює для цього сприятливі умови, оскільки аудиторний час зосереджено на інтерактивних видах роботи, які стимулюють рефлексію, дискусію та практичне застосування знань, отриманих до початку заняття у процесі самостійного ознайомлення з матеріалами теми. Водночас модель ґрунтується на концепції «зони найближчого розвитку» Виготського: здобувачі освіти мають змогу поглиблювати розуміння матеріалу у взаємодії з колегами та викладачем, що значно ефективніше, ніж індивідуальне опрацювання нового матеріалу (Muhayimana, 2017).

Метод Flipped Classroom тісно пов'язаний із принципами автономного навчання (Benson, 2019), оскільки вимагає від здобувачів освіти самостійного ознайомлення з матеріалами, планування власного навчального часу та розвитку навичок самоорганізації. Такий підхід відповідає тенденціям освіти XXI століття, орієнтованим на формування здатності до навчання впродовж життя. Водночас він інтегрує ідеї теорії когнітивного навантаження (Sweller, 1994): розподіл етапів ознайомлення та практики дозволяє знизити перевантаження на занятті й ефективніше використовувати ресурси уваги.

У міжнародному середовищі метод Flipped Classroom розглядається також як складова більш широкої парадигми студентоцентрованого навчання, у межах якої освітній процес орієнтовано на потреби та досвід саме здобувачів освіти. Студенти отримують можливість вивчати матеріал у власному темпі, повертатися до складних тем і водночас активно взаємодіяти на заняттях. Це особливо важливо для магістрантів, які часто поєднують навчання з професійною чи науково-дослідною діяльністю, і тому потребують більшої гнучкості та можливості адаптувати навчальні траєкторії.

Метод Flipped Classroom став предметом численних емпіричних досліджень у вищій школі, і зокрема у викладанні іноземних мов. Його ефективність виявляється у підвищенні мотивації здобувачів освіти, зростанні їхньої автономії, покращенні результатів у мовних навичках, а також зниженні рівня мовної тривожності. Одним із перших досліджень, яке привернуло увагу до перевернутої моделі, була робота Lage, Platt і Treglia (2000), де студенти отримували відеоматеріали для самостійного опрацювання, а заняття використовували для інтерактивних вправ. Автори відзначили значне зростання рівня задоволеності процесом навчання, що стало підґрунтям для поширення цього підходу. У іншомовній освіті подібні результати підтверджує дослідження Hung (2015) у Тайвані: студенти, які навчалися за моделлю Flipped Classroom, показали вищі результати у читанні та письмі, а також відзначали, що інтерактивні заняття допомогли їм краще застосовувати знання на практиці.

У Південній Кореї Kim, Kim, Khera і Getman (2014) провели експеримент із використанням перевернутого навчання на курсах англійської мови. Результати засвідчили не лише зростання академічних досягнень, а й зниження рівня мовної тривожності, що традиційно є серйозним бар'єром для азійських студентів у вивченні іноземної мови. Автори наголосили, що перенесення базової роботи з матеріалом у домашні умови дозволяє студентам приходити на заняття краще підготовленими та більш упевненими.

У США Bishop і Verleger (2013) здійснили метааналіз наявних досліджень і дійшли висновку, що метод Flipped Classroom у мовних курсах забезпечує вищу ефективність у розвитку продуктивних навичок (говоріння та письма), ніж у рецептивних (читання та аудіювання). Це пояснюється тим, що аудиторний час зосереджується саме на активній комунікації, дискусіях і групових завданнях. Інше дослідження, проведене Mehring (2016), також підкреслює, що метод у викладанні англійської мови як іноземної особливо цінний для розвитку навичок говоріння здобувачів

освіти, оскільки створює безпечний простір для практики без страху зробити помилку.

Дослідження європейських практик показує, що використання Flipped Classroom сприяє покращенню мовних навичок та умінь працювати у групах і використовувати цифрові інструменти для комунікації (Lo & Hew, 2017). Це свідчить, що перевернуте навчання як метод має мультиплікативний ефект: воно сприяє не лише розвитку іншомовної компетентності, але й формуванню цифрової грамотності та soft skills, які є важливими для майбутніх магістрів.

У практиці українських ЗВО подібні ефекти спостерігалися під час пандемії COVID-19, коли перевернуте навчання як метод стало вимушеною альтернативою традиційним методам навчання. За результатами локальних опитувань (2021 р., до війни), здобувачі освіти відзначали (Rudenko et al., 2021a; Rudenko et al., 2021b), що такий формат дозволив їм краще поєднувати самостійну роботу з дослідницькими завданнями. Це підтверджує, що модель Flipped Classroom є адаптивною та здатна забезпечити сталість іншомовної підготовки навіть в умовах кризи.

Таким чином, сукупність досліджень свідчить про високу ефективність методу перевернутого навчання у іншомовній освіті. Метод Flipped Classroom має потужний теоретичний базис, який поєднує конструктивістські, соціокультурні та автономні підходи, що робить його однією з найбільш обґрунтованих та універсальних інновацій у сучасній освіті.

В межах освітніх програм магістерського рівня з економіки метод реалізується через чітке розмежування етапів: індивідуального засвоєння теоретичної бази поза аудиторією та її апробації під час контактної роботи зі здобувачами освіти. На першому етапі здобувачі освіти самостійно опрацьовують автентичні джерела, серед яких важливе місце посідають аналітичні статті з міжнародних видань (The Economist, Financial Times, Harvard Business Review), фінансова звітність компаній з індексів S&P 500

або DAX, а також відеозаписи виступів експертів на конференціях типу TED (зокрема, «Як дані змінюють світ економіки» - Giorgia Lupi: How we can find ourselves in data; «Про майбутнє глобального капіталізму» - Rebecca Henderson: The business case for saving the planet; «Аналіз світових економічних трендів» - Dambisa Moyo: Economic growth has stalled. Let's fix it; «Психологія та економічна поведінка» (Behavioral Economics) - Daniel Kahneman: The riddle of experience vs. memory; інші). Це дозволяє їм не лише оволодіти спеціалізованою термінологією, але й сформувати власну інформаційну базу для подальшого критичного аналізу.

Аудиторна фаза повністю трансформується у простір для інтенсивної інтерактивної практики, де англійська мова функціонує як інструмент професійної комунікації майбутніх магістрів з економіки. Типовими форматами стають стратегічні симуляції, наприклад, відпрацювання переговорного процесу щодо умов міжнародного спільного підприємства або обговорення антикризового плану в умовах волатильності ринків. Глибокий аналіз комплексних бізнес-кейсів, зокрема, таких як випадок зростання компанії Tesla чи падіння ринкової частки Nokia, вимагає від майбутніх економістів не пасивного відтворення фактів, а активної аргументації, дебатів та колективного прийняття рішень. Продуктом таких сесій часто стає публічний захист інвестиційного проєкту або стратегічної рекомендації для реальної компанії, що моделює формат презентації перед правлінням або потенційними інвесторами.

Для українського освітнього середовища успішна імплементація методу «Перевернутий клас» неможлива без системного використання цифрового середовища, яке виконує дві важливі функції: забезпечення доступу до навчального і професійного контенту та організація інтерактивної взаємодії. Ядром цього середовища часто стають системи управління навчанням (Moodle або Google Classroom). У них структуровано розміщуються не лише теоретичні матеріали, а й спеціально підібрані плейлисти з YouTube-каналів (наприклад, «Аналіз глобальних ринків та

економіки» - The Economist: Economics Explained; «Фінансові новини та глибока аналітика» - Financial Times: FT Film / Documentaries; «Стратегії управління та лідерство» - Harvard Business Review: The New World of Work; «Макроекономічні прогнози та ризики» - S&P Global Market Intelligence: Economic Outlook; «Основи економічної теорії» Marginal Revolution University: Principles of Economics; інші), інтерактивні модулі з платформи Coursera (зокрема, «Бізнес-економіка (модулі про ринкові сили та GDP)» - Business Economics; «Макроекономіка: велика картина» - Principles of Economics: Macroeconomics; інші) чи посилання на бази даних макроекономічних показників Всесвітнього банку (Головна сторінка відкритих даних - World Bank Open Data; Основні показники світового розвитку (WDI)» - World Development Indicators; «Показники ВВП (GDP)» - GDP (current US\$) - World Bank Data; макроекономічні показники за галузями - Dataset | Macro-Economic Indicators - World Bank та ін.).

Для синхронної роботи активно залучаються засоби проведення відеоконференцій (Zoom, Microsoft Teams), де відбуваються мозкові штурми, панельні дискусії або рольові ігри з розподілом учасників по віртуальних «кімнатах для переговорів». Платформи для спільної роботи, зокрема інтерактивні дошки Miro, надають можливість у реальному часі створювати інтелектуальні карти для аналізу ринкових сил за моделлю Портера або візуалізувати етапи певних бізнес-моделей. Інструменти швидкого зворотного зв'язку, такі як Mentimeter або Kahoot!, уможливають проведення оперативних опитувань щодо ринкових прогнозів або перевірку розуміння концепцій, роблячи процес оцінювання невіддільною частиною навчальної діяльності.

Отже, для підготовки магістрів з економіки метод Flipped Classroom відкриває шлях до трансформації традиційного курсу іноземної мови у практикоорієнтований семінар з професійної комунікації. Метод дозволяє перенести акцент з механічного засвоєння лексико-граматичних структур на формування здатності до міжкультурного ділового спілкування, критичного

аналізу інформації та аргументованого представлення власної позиції. Це не лише відповідає вимогам сучасного глобалізованого ринку праці, але й забезпечує освітній результат, коли англійська мова стає природним і ефективним інструментом для майбутніх економістів у їхній академічній та професійній діяльності.

Форми організації навчання у ЗВО

Форми організації навчання у сучасному університетському середовищі визначаються не лише традиційними структурними елементами освітнього процесу, а й вимогами до їх гнучкості, інтерактивності та міждисциплінарної інтеграції. У педагогіці вони розглядаються як спосіб організації взаємодії викладача і студентів, що забезпечує цілеспрямоване засвоєння знань та формування умінь у здобувачів освіти. У класичному розумінні форми організації навчання поділяються на індивідуальні, групові та фронтальні, однак в умовах цифровізації та глобалізації вищої освіти ці категорії набули нового змісту.

Сучасні форми навчання поєднують елементи традиційної університетської підготовки (лекції, семінари, практичні заняття) з цифровими інноваціями (онлайн-курси, інтерактивні платформи, віртуальні середовища) (Rapanta et al., 2020). Це відповідає тенденціям переходу від викладацько-орієнтованої до студенто-орієнтованої моделі освіти, де важливим є створення умов для активного залучення здобувачів до освітнього процесу (Biggs & Tang, 2011). Тому важливу роль відіграє варіативність форм, яка дозволяє врахувати різні когнітивні стилі, професійні потреби та рівень іншомовної підготовки здобувачів освіти.

Особливістю підготовки магістрів з економіки є те, що їхня іншомовна компетентність розвивається не ізольовано, а в органічному зв'язку з майбутньою професійною діяльністю. Тому форми організації навчання мають забезпечувати міждисциплінарний характер освітнього процесу, стимулювати дослідницьку активність та створювати умови для використання англійської мови як інструменту професійної комунікації. У цьому аспекті

вагоме місце належить інтерактивним модулям, дистанційним (онлайн) курсам та груповим проєктам, інтегрованим із фаховими дисциплінами, що у комплексі формують гнучку систему розвитку іншомовної компетентності.

Аудиторні модулі з інтерактивними вправами

У сучасній університетській освіті дедалі більшої популярності набуває модульна організація навчання, яка передбачає структурування змісту дисципліни на логічно завершені блоки, орієнтовані на досягнення конкретних результатів навчання (Biggs & Tang, 2011). Аудиторний модуль у такій системі є інтегрованою формою, що поєднує оглядовий лекційний матеріал із відпрацюванням навичок під час практичних занять. При цьому важлива відмінність сучасних модулів полягає у використанні інтерактивних методів, які активізують студентів і перетворюють їх із пасивних слухачів на активних учасників навчального процесу.

Інтерактивні вправи забезпечують можливість апробувати знання одразу після їх отримання, що відповідає принципу active learning (Bonwell & Eison, 1991). Наприклад, після короткого викладу теоретичного матеріалу про особливості академічного письма студенти виконують завдання на рецензування зразків англomовних статей, обговорюють сильні та слабкі сторони текстів, а потім створюють власні міні-фрагменти дослідницьких робіт. Аналогічно, під час модуля з усної комунікації після теоретичного ознайомлення з жанром презентації проводиться серія міні-виступів студентів із подальшою взаємною оцінкою.

Для майбутніх магістрів з економіки така форма організації навчання є ефективною з огляду на результат, оскільки вона поєднує теоретичні знання з практичною комунікативною діяльністю, чим наближає освітній процес до реальних професійних ситуацій. Це відповідає сучасним вимогам до результатів підготовки магістрів з економіки, які мають не лише володіти мовою, але й уміти застосовувати її у професійному економічному середовищі.

Дистанційні онлайн-курси на відкритих платформах

У ХХІ столітті масові відкриті онлайн-курси (Massive Open Online Courses, MOOCs) стали одним із інструментів глобального розвитку освіти і забезпечили доступ до якісних освітніх ресурсів провідних університетів світу. Для викладання англійської мови на магістерському рівні такі курси є особливо корисними, оскільки вони дозволяють інтегрувати автентичні матеріали, сучасні методики й досвід міжнародних практик у локальні освітні програми.

Онлайн-курси на відкритих платформах (Coursera, EdX, FutureLearn, Canvas Network) виконують сьогодні кілька функцій: вони дають студентам можливість опановувати спеціалізовану лексику та комунікативні стратегії з акцентом на професійне середовище (Rudenko et al., 2024; Yurchenko et al., 2021) вони забезпечують міжкультурну взаємодію завдяки участі у форумах та групових завданнях із колегами з різних країн; вони сприяють формуванню навичок самостійного навчання й цифрової грамотності, що є важливою складовою сучасної університетської підготовки.

У міжнародній практиці онлайн-курси активно використовуються як доповнення до традиційних дисциплін. Так, університети Великої Британії вбудовують курси з академічного письма на платформі FutureLearn у програми підготовки магістрантів (Academic Integrity Free Online Course - FutureLearn, n.d.; FutureLearn, n.d.; Ziaei, n.d.; University of Glasgow – MyGlasgow - Learning Enhancement & Academic Development Service, n.d.), тоді як американські університети пропонують курси з професійної англійської (business English, technical English) на Coursera та EdX (McManus, n.d.; Moore, n.d.; Landers, n.d.). Це дозволяє студентам накопичувати одночасно академічні кредити й здобувати сертифікати від провідних університетів світу, що підвищує їхню конкурентоспроможність на міжнародному ринку праці.

Використання масових відкритих онлайн-курсів у підготовці майбутніх магістрів з економіки набуває особливої актуальності, оскільки вони

дозволяють інтегрувати в освітній процес автентичні матеріали, сучасні педагогічні практики та міжнародний досвід. Курси, розроблені провідними університетами світу, відзначаються високим рівнем методичної організації, передбачають різні форми оцінювання та надають сертифікати, що визнаються на глобальному освітньому ринку (Semenikhina et al., 2019).

Курси провідних платформ, таких як Coursera, edX або FutureLearn, розроблені університетами світового класу (Стенфордом, Гарвардом, МІТ), характеризуються ретельно структурованою подачею матеріалу, поєднанням відеолекцій, інтерактивних вправ, автентичних бізнес-кейсів і системи обговорення на форумах. Їхня цінність полягає не лише в передачі контенту, а й у моделюванні міжнародного академічного середовища, де англійська мова функціонує як природне середовище комунікації, а завдання на рецензування робіт одногрупників розвивають критичне мислення та навички академічної етики. Отримання верифікованого сертифіката від таких установ надає випускникам не тільки докази навчання, але й символічний капітал, визнаний на глобальному ринку праці.

У таблиці (табл.3.2) узагальнено характеристику кількох курсів, які пропонувалися здобувачам освіти у процесі експериментального навчання майбутніх магістрів з економіки.

Таблиця 3.2

Приклади курсів з економіки англійською

Назва курсу	Плат-форма	Трив-сть та обсяг	Форми звітності	Серти-фікат	Особливості навчання
Business Communications (University of British Columbia, UBCx)	edX	~6 тижнів, 3–5 год./тиждень	тести, письмові завдання, дискусії, peer reviews	Verified (платний), Audit (без сертифіката)	Орієнтація на бізнес-комунікацію, написання документів, презентації; формування навичок адаптації повідомлень до різних аудиторій

English for Research Publication Purposes	Coursera	4–5 модулів (кожен ~4–5 тижнів) + Capstone	написання статей, рецензій, grant proposals, peer review	Сертифікат за оплату; audit-доступ без сертифіката	Орієнтація на академічне письмо, IMRAD-структуру, підготовку тез та статей для міжнародних видань
COMM-196 Business Communications I (UBC Sauder School of Business)	Кампусний курс із онлайн-компонентом	семестр (~3 кредити)	письмові завдання, презентації, участь у дискусіях	академічний transcript із кредитами	Інтенсивний курс з акцентом на інтерактивні вправи, аналіз кейсів, розвиток критичного мислення та комунікативних стратегій

Відзначимо, що інтерактивна архітектура сучасних MOOK створює можливості для розвитку продуктивних мовленнєвих навичок та соціальної взаємодії. Багато курсів інкорпорують обов'язкові завдання з письмової практики, такі як оформлення коротких есе, аналітичних нотаток або бізнес-пропозицій, які часто підлягають оцінці за методологією взаємооцінювання. Ця практика змушує студентів не лише створювати власні тексти, але й критично аналізувати роботи інших учасників з усього світу, використовуючи для коментарів академічну англійську.

Форуми та дискусійні групи в рамках курсу стають майданчиком для дебатів на актуальні економічні теми, де потрібно чітко та аргументовано висловлювати позицію, відповідати на запитання та вести ввічливу дискусію, що є прямим відтворенням майбутніх міжнародних наукових або бізнес-зустрічей.

Окремої уваги заслуговує роль MOOK у формуванні дослідницької компетентності здобувачів освіти. Курси, присвячені академічному письму, роботі з даними або методології дослідження, знайомлять студентів з міжнародними стандартами оформлення наукових праць, цитування джерел (APA, MLA, Harvard) та презентації результатів. Це закладає фундамент для подальшої роботи над магістерською кваліфікаційною роботою з

використанням закордонних джерел та потенційної публікації в англomовних наукових виданнях.

Водночас, аналіз ландшафту українських освітніх платформ, зокрема Prometheus, свідчить як про потенціал, так і про структурні обмеження їх використання для професійно-орієнтованої мовної підготовки магістрів з економіки. Національні відкриті платформи переважно зосереджені на предметних дисциплінах (економіка, менеджмент, право), що створює суттєвий ресурс для контенту. Проте курси іншомовної підготовки, безпосередньо присвячені вивченню англійської мови, на цих платформах зазвичай мають універсальний характер і зрідка орієнтовані на специфічні потреби магістрів економіки. Курси часто представлені у форматі короткотермінових циклів лекцій, орієнтованих на загальну розмовну практику, основи академічного письма або стратегії складання міжнародних іспитів (TOEFL, IELTS). Структурна відмінність таких курсів від міжнародних аналогів полягає у меншій інтерактивності, обмеженому використанні механізмів формувального оцінювання та, як правило, відсутності системи сертифікації, що визнається за межами національного освітнього простору.

Тому сьогодні бачиться доцільним передбачити в рамках іншомовної підготовки проходження здобувачами освіти спеціалізованих курсів, такі як «Financial Markets» (Yale University, <https://www.coursera.org/learn/financial-markets-global>), «Data Science for Business» (Harvard University, <https://www.edx.org/learn/data-science/harvard-university-data-science-inference-and-modeling>) або «International Business Essentials» (<https://www.coursera.org/learn/international-business>), повністю англійською мовою. Це формує не просто пасивний словниковий запас, а активну концептуальну основу вивчення іноземної мови, коли терміни та мовленнєві кліше засвоюються в розрізі їхнього реального функціонування в професійному дискурсі. Слухання лекцій носіїв мови, читання академічних текстів та аналіз бізнес-кейсів розвивають навички аудіювання та читання

на рівні, необхідному для сприйняття сучасної наукової літератури та міжнародної ділової документації.

Відзначимо, що для майбутніх магістрів з економіки використання MOOK англійською потребує певної адаптації та підтримки з боку викладача. Ідеальним форматом є гібридна модель *blended learning*, коли проходження онлайн-курсу стає обов'язковим елементом навчальної дисципліни. Тоді аудиторні заняття трансформуються в семінари-дебрифінги, де викладач допомагає структурувати отримані знання, роз'яснює складні концепції та організовує практичні сесії на основі матеріалів курсу.

Групові проєкти, інтегровані з фаховими дисциплінами.

Групові проєкти як форма організації навчання становлять комплексний педагогічний інструмент для розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. Їхня освітня цінність полягає в синергетичному поєднанні: інтенсивної комунікативної практики в автентичному ракурсі та розвитку професійних знань і вмінь через колективне вирішення проблем в іншомовному оточенні. В рамках таких проєктів англійська мова перестає бути ізольованим предметом вивчення і трансформується у функціональний засіб для координації дій, обґрунтування позицій, проведення дослідження та презентації результатів. Це моделює реальні умови роботи в міжнародних компаніях або наукових колективах, де ефективність визначається здатністю до узгодженої командної діяльності саме англійською мовою. Теоретичним підґрунтям такої практики виступає концепція спільного навчання, яка, як доведено в роботах Johnson, Johnson та Smith (2007), сприяє більш глибокій концептуальній обробці інформації, оскільки учасники змушені артикулювати та захищати своє розуміння проблеми, а також інтегрувати різні точки зору у спільний інтелектуальний продукт.

Міжнародний досвід вищої освіти, зокрема у провідних бізнес-школах Європи та Північної Америки, підтверджує ефективність інтегрованих

проектів. Типовими форматами роботи є розробка повноцінного бізнес-плану для нового продукту на цільовому зовнішньому ринку, що вимагає від команди проведення конкурентного аналізу, розрахунку фінансових показників та формування маркетингової стратегії з подальшим захистом перед групою експертів, які виконують роль потенційних венчурних інвесторів. Іншим поширеним завданням є стратегічний консалтинговий проєкт, де студентам надається кейс із зазначенням проблем реальної компанії, наприклад, падіння ринкової частки або кризи бренду, і вони мають провести діагностику та запропонувати план трансформації бренду. Фінальним етапом часто стає не лише письмовий звіт, а й публічна презентація або нарада з представниками умовного керівництва, що вимагає високого рівня комунікативної майстерності, здатності відповідати на незручні запитання та аргументовано відстоювати запропоновані рішення. Подібна практика, засвідчена у навчальних програмах таких установ, як Harvard Business School чи London Business School, безпосередньо готує здобувачів освіти до участі у міжнародних конкурсах бізнес-проектів, співпраці в розрізненних командах та подальшої професійної діяльності в умовах глобалізованого ринку. Фактично, груповий проєкт виступає не допоміжним методом, а важливим компонентом освітньої траєкторії, що синхронізує мовну підготовку майбутнього магістра з економіки з актуальними вимогами світової економічної науки та практики.

Конкретні приклади інтеграції групових проєктів подані у додатку (Додаток Б2). Такі проєкти дозволяють студентам одночасно формувати мовні та фахові компетентності, працювати в умовах міждисциплінарної взаємодії та отримувати досвід командної роботи, що є необхідним для їх майбутньої професійної діяльності. Важливо також, що результати групових проєктів мають практичний характер: вони можуть бути представлені на університетських конференціях, використовуватися у освітньому процесі або слугувати основою для подальших досліджень.

Ефективна реалізація таких групових проєктів неможлива без системного використання цифрового інструментарію, який трансформує традиційну командну роботу в гнучкий, асинхронний та високопродуктивний процес. Цифрові платформи не лише спрощують логістику співпраці, але й імітують ті самі технологічні середовища, що використовуються в сучасних міжнародних корпораціях та консалтингових компаніях, тим самим закріплюючи професійні цифрові навички поряд з навичками іншомовної комунікації.

Важливу роль відіграють інтегровані хмарні середовища для спільної роботи, такі як Google Workspace або Microsoft 365. В їх рамках здобувачі освіти можуть одночасно редагувати один документ або презентацію, залишати коментарі англійською мовою для обговорення змін, вести живий чат на бічній панелі та керувати версіями фінального продукту. Наприклад, створення спільного бізнес-плану у Google Docs або аналітичного звіту в Microsoft Word Online з обов'язковим використанням англійської для всіх внутрішніх комунікацій моделює реальну практику роботи розподіленої команди. Для візуалізації складних концепцій, побудови діаграм взаємозв'язків або спільного картування активно використовуються інтерактивні онлайн-дошки, зокрема Miro (Rudenko et al., 2024; Rudenko et al., 2025). На цих платформах команда може візуально структурувати аналіз PESTEL або SWOT, розробляти схеми бізнес-процесів та будувати дорожні карти проєкту, що є стандартною практикою в глобальному стратегічному консалтингу.

Для організації самої роботи та комунікації, окрім електронної пошти, застосовуються професійні інструменти управління проєктами, наприклад, Trello, Asana або ClickUp (Rudenko et al., 2024). У цих сервісах студенти створюють завдання, призначають відповідальних, встановлюють дедлайни та відстежують прогрес, що вимагає чіткого та лаконічного листування англійською. Це формує навички проєктної комунікації та відповідальності у здобувачів освіти. Для проведення регулярних координаційних зустрічей та

проміжних обговорень ідеально підходять платформи для проведення відеоконференцій, такі як Zoom або Microsoft Teams, де можна не лише спілкуватися, але й ділитися екраном для презентації проміжних результатів, проводити мозкові штурми в сесіях групової роботи (breakout rooms) та записувати зустрічі для подальшого аналізу ефективності взаємодії.

Окремий вимір додають спеціалізовані бізнес-симуляції та платформи для роботи з даними. Студенти можуть використовувати програмне забезпечення на кшталт Tableau Public або Power BI для візуалізації ринкових даних, які потім інтегруються в їхній аналітичний звіт, або ж працювати з симуляторами типу Capsim, Cesim та Marketplace, що моделюють конкуренцію на ринку. Фінальна презентація проєкту також може бути посилена за допомогою цифрових інструментів: від створення інтерактивних презентацій в Prezi або Genially до запису професійного відеопрезентації з подальшим його розміщенням на захищеному каналі YouTube для рецензування (YouTube. 2023). Тоді цифрові інструменти стають не допоміжним засобом, а конститутивною частиною навчального проєкту, що забезпечує автентичність досвіду, розвиває цифрову грамотність та створює умови для безперервної англійської комунікації для вирішення реальних професійних завдань.

Отже, групові проєкти, інтегровані з фаховими дисциплінами, є не лише ефективною формою організації іншомовного навчання здобувачів освіти, а й засобом підготовки магістрантів до реальної професійної та наукової діяльності в умовах багатомовного світу.

Засоби навчання в інформаційно-цифровому середовищі.

У системі підготовки магістрів з економіки засоби навчання відіграють важливу роль, оскільки саме вони забезпечують інтеграцію традиційних форм навчання з новітніми цифровими практиками. Засоби навчання не обмежуються лише допоміжними інструментами. У сучасному освітньому процесі вони визначають архітектуру освітнього середовища, рівень його інтерактивності, доступність матеріалів і можливість організації

міжкультурної взаємодії. На думку Laurillard (2012), цифрові засоби не тільки транслиують зміст, а й конструюють нові сценарії навчання, що дозволяє поєднувати індивідуальну й колективну роботу, забезпечувати постійний моніторинг прогресу та стимулювати самоорганізацію студентів.

Цифрові освітні платформи.

До цієї групи належать Moodle, Google Classroom, а також Coursera, EdX тощо, які стали основними середовищами організації освітнього процесу у багатьох університетах світу, зокрема й в Україні. Системи Moodle і Google Classroom функціонують переважно як інституційні платформи для управління навчанням: вони дозволяють завантажувати матеріали, організовувати тести, приймати завдання, забезпечувати зворотний зв'язок і формувати електронне портфоліо студента. Їхня перевага полягає у високому рівні адаптивності та можливості інтеграції з іншими цифровими сервісами (Zoom, Padlet, Mentimeter).

У свою чергу, Coursera та EdX є глобальними платформами, які забезпечують доступ до курсів провідних університетів світу. Наприклад, Coursera пропонує спеціалізації *English for Career Development* (University of Pennsylvania) та *Business English Communication Skills* (University of Washington), які інтегрують відеолекції, практичні завдання, дискусійні форуми та підсумкові проекти.

Дослідження Huang (2019) підтверджують, що систематичне використання освітніх платформ у вивченні іноземних мов сприяє підвищенню автономії студентів, формуванню цифрової грамотності та розвитку навичок критичного мислення. Таким чином, цифрові освітні платформи виступають базовим елементом інформаційно-цифрового підходу, забезпечуючи багаторівневу підтримку освітнього процесу.

Мобільні застосунки. Використання мобільних технологій у мовній освіті забезпечує принцип повсюдного навчання (ubiquitous learning) або навчання «будь-де і будь-коли», що особливо важливо для здобувачів

освіти, які часто поєднують навчання з професійною чи науковою діяльністю. Мобільні застосунки не лише сприяють регулярності іншомовної практики, а й дозволяють індивідуалізувати освітню траєкторію здобувачів освіти, забезпечити гейміфікований підхід і створити умови для інтеграції англійської мови у повсякденне життя студентів.

Duolingo. Робота застосунку ґрунтується на принципі гейміфікації: короткі вправи, система «балів», щоденні серії завдань та рівні складності стимулюють користувачів до систематичної роботи над вивченням мови. Дослідження Vesselinov і Grego (2015) показало, що 34 години роботи з Duolingo за ефективністю прирівнюються до семестрового курсу з англійської мови у ЗВО США. Для магістрантів застосунок Duolingo може бути корисним як засіб повторення базової граматики та лексики, а також як інструмент для підтримки регулярного контакту з мовою у позааудиторний час.

BBC Learning English. Цей цифровий ресурс базується на автентичних матеріалах і охоплює широкий спектр форматів: новини, подкасти, відео, інтерактивні завдання. Користувачі отримують доступ до різних тем, від глобальної політики до наукових відкриттів, що дозволяє не лише вдосконалювати мовні навички, а й розширювати як словарний запас, так і професійний світогляд майбутніх магістрів з економіки.

Speechling. Цей застосунок орієнтований на розвиток усного мовлення та вимови. Його особливістю є можливість записувати власне мовлення й отримувати автоматичний аналіз або відгук від тренерів. З огляду на підготовку майбутніх магістрів з економіки це дозволяє відпрацьовувати жанри професійної комунікації: захист проєкту, презентацію результатів дослідження, участь у дискусії. Зазначене підтверджується дослідженням Chen і Kent (2020): регулярне використання Speechling протягом восьми тижнів значно покращує показники зрозумілості та плавності мовлення студентів.

Quizlet. Застосунок Quizlet надає можливість створювати набори карток (flashcards) для вивчення термінів, а також використовувати інтерактивні ігри (формати «Match», «Learn», «Test») для перевірки знань. У іншомовній освіті це дозволяє ефективно засвоювати спеціалізовану лексику. Практика, як свідчить дослідження Dizon (2016), показує, що студенти активно створюють власні словники, що сприяє не лише запам'ятовуванню, а й розвитку навичок самостійного відбору й організації навчального матеріалу; систематичне використання Quizlet підвищує рівень довготривалої пам'яті та формує позитивне ставлення до самостійної роботи у користувачів.

Педагогічна цінність мобільних застосунків значна, оскільки вони дозволяють: поєднати аудиторну роботу (аналіз кейсів, дискусії) з самостійною практикою (вправи у Duolingo чи Quizlet); забезпечити персоналізацію навчання, оскільки студенти самі обирають темп і рівень складності; інтегрувати автентичний контент (BBC Learning English) у фахову підготовку здобувачів освіти; розвинути вміння усної комунікації через регулярні тренування вимови та спонтанного мовлення (Speechling).

Деталізуючи використання мобільних застосунків у підготовці майбутніх магістрів з економіки, маємо сказати, що вони підтримують ідею повсюдного навчання. Здобувачі освіти ефективно використовували перерви між лекціями, час в дорозі або перерви для коротких, але регулярних мовних вправ (рис.3.3). Мобільні застосунки не лише сприяли регулярності іншомовної практики, а й дозволили індивідуалізувати освітню траєкторію і створити умови для інтеграції англійської мови у повсякденне життя студентів.

Комплексне використання згаданих додатків формувало особисте мовне середовище для майбутніх магістрів з економіки, де Duolingo створює базову звичку до практики, BBC Learning English надає автентичний контент, Speechling відточує комунікативну ясність, а Quizlet забезпечує володіння професійним інструментарієм. Це перетворювало вивчення

іноземної мови з ізольованого курсу на неперервний процес, інтегрований у професійний розвиток, розвиток автономії студентів, формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності й підвищення мотивації до вивчення англійської мови.

Duolingo

- Швидке повторення теми «Ділові переговори», «Опис трендів» протягом 10-хвилинної перерви. Система адаптивних повторень допомагала закріпити професійну лексику (*merger, revenue, stakeholder*)

BBC Learning English

- Цей ресурс є ключовим для розвитку академічних та професійних мовних навичок. Магістри економіки слухали короткі подкасти на теми "The future of work" та "Corporate social responsibility", що одночасно впливали на розуміння на слух англійської та розширювали словниковий запас для економічних дискусій. У розділі "Business English" використовувалися спеціалізовані матеріали для відпрацювання мови презентацій, зустрічей та написання листів

Speechling

- Застосунок дозволив записувати своє відтворення англійських фраз, особливо в галузі економіки (зокрема, "Let me walk you through the quarterly figures"), і отримувати зворотний зв'язок від носія мови. Це допомагало виправити фонетичні помилки та наблизити мовлення до природного звучання, що безпосередньо впливає на професійну ефективність

Quizlet

- Магістри створювали власні набори карток з термінами з макроекономіки, фінансів або менеджменту (*quantitative easing, liquidity, benchmarking тощо*), використовуючи режими "Заучування", "Письмо" і "Тести". Була можливість знайти вже готові набори, створені іншими студентами або викладачами інших ЗВО/ економічних факультетів

Рис. 3.3. Застосунки та їх використання у процесі іншомовної підготовки майбутніх магістрів економіки:

Мультимедійні ресурси мережі Інтернет

Сучасна мовна освіта у ЗВО неможлива без використання цифрового інформаційного середовища, яке виступає як джерело автентичних

матеріалів і водночас як простір професійної та академічної взаємодії. Залучення до іншомовної підготовки магістрів з економіки сучасних інформаційних потоків новинних ресурсів, подкастів, блогів, відео на YouTube чи TED Talks дозволяє розвивати мовні навички, навички читання й академічного письма, а також вміння участі у фахових дискусіях з актуальних проблем економіки.

Соціальні мережі (Twitter/X, LinkedIn, Instagram) стали важливим інструментом професійної взаємодії й навчання, надали магістрантам доступ до живої англomовної екосистеми та спільноти фахівців. Їх використання виходить за рамки пасивного споживання інформації, трансформуючись в активну навчальну практику. Так, для магістрантів LinkedIn слугував центральним майданчиком для побудови професійної ідентичності та мережування. На практиці це виглядало так: студенти створювали або оновлювали свій профіль англійською мовою, акуратно описуючи досвід, навички та академічні досягнення в галузі економіки. Вони приєднувалися до професійних груп (Economics and Policy Network, Data Science in Finance та ін.), де брали участь в обговоренні статей, ділилися власними аналітичними постами щодо ринкових трендів або ставили питання досвідченим аналітикам. Вони активно намагалися коментувати публікації провідних компаній (наприклад, McKinsey & Company, Bloomberg) та науковців, тим самим вбудовуючись у глобальний діалог і встановлюючи перші професійні контакти за кордоном.

Twitter/X надавав можливість слідкувати за науковими трендами в реальному часі та брати участь у глобальних дискусіях. Магістранти, наприклад, підписувалися на аналітиків з таких установ, як The World Bank (@WorldBank), The Economist (@TheEconomist) або провідних економістів, таких як Paul Krugman (@paulkrugman). Під час великих міжнародних подій, як-от щорічні зустрічі МВФ та Світового банку, вони стежили за хештегами на кшталт #IMFmeetings, що дозволяло їм бачити різнобічні коментарі та інтерпретації. Студенти не лише спостерігали, а й тренувалися

формулювати власні думки, публікуючи короткі твіти-резюме прочитаних наукових робіт або ставлячи питання авторам досліджень, тим самим розвиваючи навички стислої академічної писемності.

Instagram, у свою чергу, був інтегрований у програми для аналізу специфічного візуального та інтерактивного англомовного контенту економічного спрямування. На практиці це означало роботу з акаунтами, що пояснюють складні концепції через інфографіку, як-от Visual Capitalist або Economics Explained (@economicsexplained). Добувачам освіти пропонувалося критично аналізувати цей контент: наскільки точно графіки відображають статистику, як меми про економіку (#EconMeme) спрощують або перекирчують ідеї, та як великі бренди (наприклад, Tesla або Warren Buffett's Berkshire Hathaway) використовують платформу для комунікації з інвесторами. Такі завдання розвивали медіаграмотність, вміння інтерпретувати дані у візуальній формі та розуміти сучасні маркетингові та комунікаційні стратегії в бізнесі англійською мовою.

Таким чином, кожна платформа забезпечувала простір для іншомовної практики здобувачів освіти: LinkedIn – для формальної професійної комунікації, Twitter/X – для оперативного аналізу та участі в наукових дискусіях, а Instagram – для роботи з сучасною візуальною та популярною економічною практикою.

Важливим напрямом стало навчання студентів основам професійної англомовної комунікації у цифровому форматі (Конєва, 2022; Ли́ла, 2023; Павлюк, & Бондар, 2023): ведення ділової переписки, підготовка презентацій у PowerPoint чи Prezi, участь у вебінарах і міжнародних онлайн-конференціях. При цьому завдання могли включати написання email-звернень, складання виконавчих резюме для проєктів, запис відеопрезентацій англійською. Особливо важливим став розвиток здобувачів освіти у галузі нетикету – вивчалися правила етикету у цифровій комунікації, які відображаються як у стилі мовлення, так і у культурі взаємодії.

Окрему увагу було приділено використанню англомовних дослідницьких ресурсів: лінгвістичні корпуси (COCA, BNC), наукові бази даних (Scopus, Web of Science) та електронні бібліотеки (Google Scholar, JSTOR). Включення таких ресурсів у іншомовну підготовку дозволило майбутнім магістрантам з економіки розвинути навички академічного письма, сформуванати власний англомовний науковий дискурс, брати участь у міжнародних дослідницьких проєктах. Ця ідея базувалася на розвідці Hyland (2018), де підкреслено, що лише систематична робота з академічним дискурсом забезпечує інтеграцію студентів як молодих дослідників у міжнародну наукову спільноту.

Отже, розглянуті методи, форми й засоби навчання для розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу засвідчують, що підготовка магістрантів з економіки вимагає системного поєднання традиційних дидактичних елементів із сучасними цифровими інструментами. Комунікативний метод, навчання на основі завдань та інноваційний метод перевернутого класу, створюють умови для розвитку практико-орієнтованої іншомовної компетентності, що базується на наближених до реальних професійних і академічних ситуаціях.

Форми організації навчання від аудиторних (зокрема, аудиторних модулів з інтерактивними вправами) до дистанційних курсів і групових онлайн-проєктів забезпечують різноплановість іншомовної освіти, яка виходить за межі аудиторної діяльності та інтегрує здобувачів освіти у глобальне цифрове середовище.

Засоби навчання (цифрові освітні платформи, мобільні застосунки й мультимедійні ресурси, інструменти ШІ) утворюють технологічну основу для іншомовної підготовки. Платформи Moodle та Google Classroom забезпечують інституційну підтримку й контроль; Coursera та EdX відкривають доступ до міжнародного досвіду; мобільні додатки (Duolingo, BBC Learning English, Speechling, Quizlet) сприяють індивідуалізації та

гейміфікації навчання. Усі ці засоби сприяють розвитку автономії, цифрової грамотності та міжкультурної комунікації майбутніх магістрів з економіки.

Описані у розділі методи, форми та засоби навчання утворюють взаємопов'язану систему, спрямовану на розвиток іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу. Така система забезпечує практичну орієнтованість, міждисциплінарність, інтернаціоналізацію та цифровізацію іншомовної підготовки здобувачів освіти, що відповідає сучасним вимогам європейського та світового освітнього простору до підготовки магістрів з економіки.

Висновки до Розділу 3

У межах третього розділу обґрунтовано комплекс організаційних і педагогічних умов розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, окреслено модернізацію змісту та теоретично доведено доцільність використання комунікативних, діяльнісних та інноваційних методів навчання при залученні різноманітних цифрових засобів.

Доведено, що практична реалізація інформаційно-цифрового підходу потребує одночасного забезпечення взаємопов'язаних організаційних і педагогічних умов. Організаційні умови означають інституційні, кадрові та матеріально-технічні передумови, тоді як педагогічні умови перетворюють наявну інфраструктуру на керований освітній вплив, що забезпечує прогнозований розвиток іншомовної компетентності. Такий інтегративний підхід дозволяє розглядати умови як цілісний механізм управління розвитком іншомовної компетентності, а не як паралельні переліки вимог.

Зміст організаційних умов конкретизовано через три взаємопов'язані напрями, що відповідають сучасним викликам економічної освіти: адаптацію до професійних жанрів комунікації, розробку спеціалізованих

цифрових контент-рішень та забезпечення стійкості освітнього процесу в кризових умовах.

Першою організаційною умовою визначено посилення професійних акцентів іншомовної підготовки. Вона передбачає інтеграцію іншомовної комунікації з професійною діяльністю студентів, що забезпечує сумісність навчального змісту та підвищує мотивацію здобувачів освіти. Ключовим механізмом реалізації цієї умови є налагодження системної співпраці між мовними кафедрами та профільними кафедрами економіки. Це дозволяє забезпечити релевантність навчального контенту актуальним трендам глобальної економіки та вимогам до рівня іншомовної підготовки (ESP/EAP).

Спеціалізацію цифрового освітнього середовища для іншомовної підготовки як другу організаційну умову інтерпретовано як перехід від універсальних платформ до розгортання профільованого професійно орієнтованого цифрового простору іншомовної підготовки, який містить тематичні глосарії, тексти, симулятори ділових переговорів і ресурси для інформаційно-аналітичної роботи з мовною підтримкою. У такий спосіб цифрове освітнє середовище наближається до реальних умов професійної діяльності економіста і створює практичну основу для перенесення іншомовних знань і вмінь майбутніх магістрів з економіки у майбутню професійну діяльність.

Третьою організаційною умовою визначено адаптивну організацію освітнього процесу в умовах форс-мажорів. Вона передбачає наперед підготовлені процедури переходу між очним, дистанційним і гібридним форматами, а також використання арсеналу асинхронних завдань та інструментів підтримки іншомовної підготовки здобувачів освіти для збереження її безперервності. Описані в розділі приклади кризових викликів для ЗВО України (блекаути, перебої інтернету, вимушені переміщення) свідчать, що без адаптивності освітній процес стає фрагментарним, а цільові результати – некерованими.

Педагогічні умови розвитку іншомовної компетентності подано як три взаємодоповнювальні впливи, що забезпечують перехід від «вивчення мови» до «використання мови» в комунікативній дії, де іншомовна компетентність формується у процесі опрацювання професійного змісту, виконання аналітичних завдань і командної взаємодії.

Надання пріоритетності контентно-орієнтованій іншомовній комунікації (першу педагогічну умову) розкрито через зсув фокусу на професійно значущі теми і проблемні завдання, у яких мовна правильність і мовні стратегії підпорядковані точності економічного аналізу та переконливість висновків. Такий підхід посилює зв'язок іншомовної підготовки з дослідницькою і професійною діяльністю майбутніх магістрів з економіки та формує готовність до англomовної презентації результатів.

Індивідуалізацію навчальних траєкторій через цифрові інструменти (друга педагогічна умова) описано як педагогічний механізм, що дозволяє узгодити вимоги освітньої програми з різним стартовим рівнем і різними комунікативними потребами здобувачів освіти. У розділі показано, що цифрові інструменти роблять індивідуалізацію технологічно здійсненою, оскільки підтримують диференціацію завдань, контроль прогресу та повернення до складних елементів у власному темпі навчання для кожного здобувача.

Організацію практико-орієнтованої співпраці в іншомовному середовищі (третя педагогічна умова) визначено як провідний спосіб перетворення іншомовної підготовки з «відтворення навчального матеріалу» на «дію». Групові проєкти, симуляції та командні обговорення створюють ситуації, у яких іноземна мова використовується як інструмент досягнення спільного результату. За цією логікою іншомовна компетентність майбутніх магістрів з економіки розвивається одночасно із професійною і відповідає реальним форматам роботи сучасних економістів.

Зазначено, що модернізація змісту іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки ґрунтується на необхідній умові переходу до

магістерського рівня вищої освіти, коли іноземна мова має підтримувати дослідницькі практики, академічне письмо і професійну комунікацію майбутніх професіоналів.

У розділі показано, що модернізація робочих програм дисципліни «Іноземна мова» має враховувати формування іншомовного академічного дискурсу та інтеграцію з фаховими дисциплінами, а також спиратися на реалістичні джерела й жанри економічної сфери діяльності.

Практичний вимір модернізації змісту іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки пов'язано також із принципом стійкості: у кризових обставинах зміст потребує гнучкого переосмислення і концентрації на тих уміннях, які є найбільш затребуваними для освітньої та майбутньої професійної діяльності здобувачів освіти. У розділі це подано як інструментальне рішення адаптивної організації іншомовної підготовки, що дозволяє не втрачати результативність навіть за обмежених ресурсів і нестабільних форматів навчання.

Практичні засади реалізації розробленої організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу базуються на поєднанні комунікативних (рольові ігри, дискусії, дебати, ділові імітації, дослідницькі кейси), діяльнісних (TBL- task based learning) та інноваційних (перевернутий клас) методів навчання, які підсилюються можливостями цифрового освітнього середовища. Комунікативний метод інтерпретовано як спосіб організації іншомовної практики у форматах, наближених до реальної міжкультурної взаємодії, включно з рольовими моделями і віртуальними середовищами, які створюють ефект занурення та підвищують залученість здобувачів освіти. Навчання на основі виконання завдань обґрунтовано як логічне продовження діяльнісної лінії: мова опановується не через ізольовані правила, а як інструмент розв'язання практичної проблеми, виконання аналітичного завдання, координації командної роботи майбутніми магістрами з економіки. Такий підхід

одночасно розвиває іншомовну компетентність, дослідницькі уміння й здатність працювати в команді, що є природним для підготовки майбутніх магістрів з економіки. Метод перевернутого навчання посилює автономію і гнучкість іншомовної підготовки здобувачів освіти, особливо з огляду на поєднання навчання з професійною або дослідницькою діяльністю. Вони дозволяють перенести засвоєння теоретичного матеріалу в асинхронний режим, а аудиторний час використати для інтерактивних комунікативних вправ і розв'язання професійних кейсів.

У розділі показано, що форми, методи й засоби навчання в інформаційно-цифровому середовищі утворюють взаємопов'язану систему, де цифрові технології виконують не допоміжну, а конструктивну функцію. Зокрема, LMS (Moodle, Google Classroom, Canvas) забезпечують структурованість курсу, моніторинг і поточне оцінювання; хмарні сервіси підтримують колективну роботу над текстами, презентаціями й аналітичними проєктами; синхронні платформи (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet) використовуються для моделювання переговорів, презентацій і обговорення кейсів; мобільні застосунки (Duolingo, Quizlet, Speechling та ін.) підтримують регулярну мовну практику і персоналізацію; мультимедійні та відкриті ресурси (Coursera, EdX тощо) розширюють доступ до міжнародного досвіду. Технології штучного інтелекту розглянуто як елемент цілісної екосистеми поряд із LMS, хмарними сервісами, синхронними платформами та мобільними застосунками, а їхня ефективність пов'язується з керованим, результат-орієнтованим упровадженням у практику іншомовної підготовки.

З огляду на другий рівень вищої освіти і потребу академічної підготовки майбутніх магістрів з економіки обґрунтовано доцільність включення цифрових англomовних дослідницьких ресурсів (лінгвістичні набори різнорідних економічних матеріалів, наукові бази даних, електронні бібліотеки) як інструментів формування академічного письма та іншомовного наукового дискурсу здобувачів освіти. Таке рішення посилює

науково-дослідний компонент магістерської підготовки і створює умови для реальної інтеграції майбутніх магістрів з економіки у міжнародні практики професійної та академічної комунікації.

Основні результати розділу згідно зі списком наукових праць за темою дисертації (також, Додаток Г) подані у публікаціях [1; 4; 5; 7; 8; 9; 11; 12; 13; 19; 21; 23; 24; 25; 27; 28; 35; 36].

РОЗДІЛ 4

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ НА ДРУГОМУ (МАГІСТЕРСЬКОМУ) РІВНІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОГО ПІДХОДУ

4.1. Критерії, показники та діагностична система оцінювання іншомовної компетентності

Загальні методологічні засади діагностики

Організація діагностування рівня іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки базується на низці сучасних принципів педагогічного вимірювання і лінгводидактики, що забезпечують наукову обґрунтованість, об'єктивність та практичну ефективність оцінювання результатів іншомовної підготовки в межах дослідження.

Важливим принципом виступає *принцип об'єктивності*, що передбачає застосування уніфікованих інструментів і процедур, які мінімізують вплив суб'єктивних чинників на результати підготовки. Науковці (Bachman & Palmer, 2010) наголошують, що об'єктивність досягається за умови використання стандартизованих тестів, прозорих шкал і детально прописаних критеріїв, що дозволяють знизити ризик викладацького упередження. Для іншомовної підготовки це означає, що результати здобувачів освіти повинні залежати виключно від рівня їхніх знань і вмінь, а не від особливостей оцінювача чи освітнього середовища.

У діагностичній системі реалізується *принцип валідності*, тобто принцип відповідності методик оцінювання до змісту вимірюваного явища. Валідність тісно пов'язана з тим, наскільки завдання справді перевіряють сформованість певного компоненту компетентності (Messick, 1996). Зокрема, завдання на термінологічну точність мають прямий зв'язок із

лінгвістичним компонентом іншомовної компетентності, тоді як аналіз кейсів із міжкультурним аспектом дозволяє діагностувати соціокультурний компонент іншомовної компетентності здобувачів освіти. Відсутність такої відповідності знижує достовірність висновків, що робить валідність базовою умовою коректної діагностики.

Важливим є *принцип надійності*, який визначає стабільність і відтворюваність результатів у різних вимірjuвальних ситуаціях. Згідно з дослідженнями Brown (2004), високий рівень надійності методики вимірювання показника гарантує, що незалежно від часу чи конкретного викладача результати оцінювання одного й того самого здобувача освіти будуть узгоджуватися між собою. Це досягається за рахунок застосування перевірених методик, чіткого опису індикаторів і багаторівневих шкал, а також комбінування кількісних та якісних процедур вимірювання.

Додатковим орієнтиром виступає *принцип системності*, що передбачає взаємопов'язане оцінювання всіх структурних компонентів іншомовної компетентності. Наукові дослідження різних років, зокрема (Canale & Swain, 1980; Council of Europe, 2020), доводять, що іншомовна компетентність є багатовимірним утворенням, і вимірювання лише одного аспекту (наприклад, знань граматики) не дозволяє адекватно оцінити загальний рівень іншомовної підготовки здобувача освіти. Наше дослідження спрямовано на розвиток іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, яка враховує шість взаємно доповнювальних компонентів (лінгвістичний, комунікативний, соціокультурний, прагматичний, дискурсивний та рефлексивний), що дає можливість отримати цілісну картину розвитку іншомовної компетентності здобувача освіти.

Таким чином, діагностична система для експериментальної перевірки ефективності організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу має базуватися і будуватися на поєднанні принципів

об'єктивності, валідності, надійності та системності. Це забезпечить можливість отримати достовірні й порівнянні результати, які відображають реальний рівень іншомовної компетентності майбутніх магістрів та дозволить відстежувати її динаміку в умовах педагогічного експерименту.

Критерії та показники розвитку окремих компонентів іншомовної компетентності

Лінгвістичний компонент (лексико-граматичний критерій)

Лінгвістичний компонент іншомовної компетентності майбутнього магістра з економіки відображає рівень засвоєння студентами граматичних структур, лексичного запасу та термінології, необхідних для здійснення іншомовної комунікації у професійній і академічній сферах. Його значущість обґрунтовується тим, що граматики та лексика є базовими складниками іншомовної компетентності, без яких неможливе ні формування зв'язного мовлення, ні досягнення комунікативних цілей (Bachman, 1990).

Для оцінювання цього компонента визначено лексико-граматичний критерій, який є базовим у вимірюванні рівня сформованості іншомовної компетентності здобувача освіти. Його сутність полягає у здатності студентів правильно й адекватно застосовувати граматичні структури та лексичні одиниці, включно з термінологічним апаратом відповідної професійної сфери. Саме поєднання граматичної правильності й лексичної точності становить основу для комунікативної адекватності висловлювання (Ніколаєва, 2003), оскільки навіть достатній словниковий запас без граматичної коректності не забезпечує зрозумілості мовлення, а правильна граматики без відповідної термінології не дозволяє реалізувати професійні комунікативні наміри.

Вітчизняні дослідження з методики викладання іноземних мов у закладах вищої освіти (Бондар, 2025; Дроздова, Рудніцька, & Росквас, 2023; Луцик, 2024; Павлюк, & Бондар, 2023; Статівка, 2021 та ін.) наголошують, що саме лексико-граматичний рівень найчастіше виявляється «слабкою

ланкою», оскільки робочі програми відповідних дисциплін здебільшого орієнтовані на загальнонавчальну лексику та базові граматичні структури. Це знижує ефективність іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки, оскільки для їхньої якісної професійної комунікації важливе значення має володіння не лише загальною, а й фаховою термінологією у поєднанні з точним граматичним оформленням висловлювань.

Отже, лексико-граматичний критерій відображає не лише рівень мовної правильності, але й глибину інтеграції професійно орієнтованих знань у мовленнєву практику здобувачів освіти. Саме він дає можливість комплексно оцінити готовність здобувачів освіти до використання іноземної мови як інструмента професійної діяльності.

Граматична правильність (показник П1) є одним із найважливіших індикаторів сформованості лінгвістичного компонента іншомовної компетентності здобувачів освіти, оскільки саме вона забезпечує зрозумілість і точність комунікації. В українських практиках навчання іноземних мов підкреслюється, що граматична правильність виступає базовим складником іншомовної підготовки студентів, оскільки визначає можливість реалізації інших видів мовленнєвої діяльності - читання, письма, аудіювання та говоріння. Правильне вживання граматичних структур має не лише формальний характер, а й виконує когнітивну функцію, оскільки граматику слугує засобом організації та структурування думки. Недотримання граматичних норм знижує ефективність іншомовного спілкування навіть за достатнього рівня лексичної підготовки. Саме граматична правильність є маркером академічної зрілості майбутніх фахівців, оскільки дозволяє їм створювати тексти, що відповідають жанровим і стилістичним вимогам професійного дискурсу.

Для вимірювання цього показника в межах педагогічного експерименту використовуються стандартизовані тести граматичної спрямованості, які дають можливість отримати об'єктивні та порівнювані результати (Додаток В1). До типових завдань належать:

- трансформація речень (активний/пасивний стан, узгодження часів тощо);
- вибір правильної граматичної форми у множинному варіанті відповіді;
- завершення синтаксичних конструкцій за зразком;
- редагування текстів із граматичними помилками.

Такі завдання дозволяють комплексно перевірити знання морфологічних і синтаксичних норм та здатність здобувачів освіти застосовувати їх у різних видах мовленнєвої діяльності. Важливо, що тести забезпечують не лише об'єктивність (єдина шкала оцінювання), а й надійність, оскільки повторне виконання завдань аналогічного рівня складності дає порівнювані результати.

Таким чином, показник П1 відображає рівень граматичної коректності мовлення майбутніх магістрів з економіки і є необхідним критерієм для встановлення загального рівня сформованості іншомовної компетентності за лінгвістичним компонентом. Його систематична діагностика дозволяє простежити поступове удосконалення мовленнєвої правильності та виявити ті аспекти граматики, які потребують подальшої роботи. Поєднання стандартизованого тестування та завдань на термінологічний мінімум забезпечує відповідність принципам об'єктивності й валідності, а також створює умови для відтворюваності результатів, що є важливим для подальшого статистичного аналізу емпіричних даних за результатами педагогічного експерименту.

Термінологічна точність (показник П2) є важливим показником сформованості лінгвістичного компонента іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, оскільки вона відображає їх рівень володіння фаховим словником та їхню здатність адекватно застосовувати його в усному й писемному мовленні. Для майбутніх магістрів з економіки цей показник має особливе значення, оскільки саме точне використання

професійної термінології забезпечує зрозумілість і ефективність комунікації у науковому та професійному середовищі. Без чіткого володіння термінологічною базою іншомовна підготовка майбутніх магістрів з економіки залишається поверхневою та не здатна забезпечити повноцінну інтеграцію випускників у міжнародний академічний і професійний простір (Калініна & Григор'єва, 2025). В дослідженнях українських науковців (Соловійова, 2023; Ярошенко, 2019) підкреслюється, що саме неточне чи некоректне вживання іншомовних термінів часто стає основною перешкодою у виконанні здобувачами освіти навчальних завдань професійного спрямування. Наприклад, під час написання рефератів, презентацій або участі в дискусіях здобувачі освіти можуть правильно будувати граматичні конструкції, проте часто не можуть замінювати необхідний термін загальновживаним словом, що знижує якість і достовірність їхнього висловлювання. Формування умінь використовувати іншомовну термінологію потребує інтеграції лексичного матеріалу з професійними завданнями, що дозволяє студентам не лише запам'ятовувати терміни, а й активно застосовувати їх у ситуаціях, наближених до майбутньої професійної діяльності.

Для діагностики рівня термінологічної точності використовуються спеціально розроблені завдання на термінологічний мінімум, які охоплюють як рецептивні, так і продуктивні аспекти засвоєння фахової термінології. До таких завдань належать:

- встановлення відповідності між термінами та їхніми дефініціями;
- заповнення пропусків у фахових текстах;
- переклад ключових фахових термінів з рідної мови на іноземну та навпаки;
- контекстуальне використання термінів у коротких письмових чи усних завданнях.

В умовах педагогічного експерименту важливо забезпечити, щоб термінологічний мінімум був відібраний на основі навчальних планів і робочих програм фахових дисциплін, що гарантує його релевантність і відповідність потребам майбутніх магістрів з економіки.

Отже, показник П2 дає змогу оцінити не просто словниковий запас здобувача совіти, а саме його здатність до точного й доречного використання іншомовної термінології (Додаток В2), що є важливим маркером результативності іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки до участі у міжнародному науковому та професійному дискурсі.

Комунікативний компонент (мовленнєвий критерій)

Комунікативний компонент іншомовної компетентності визначає здатність майбутніх магістрів з економіки організовувати мовленнєву взаємодію, досягати комунікативних цілей і підтримувати ефективний діалог у різних навчальних і професійних ситуаціях. Українські дослідники (Личук та ін., 2016; Теличко, 2019 та ін.) підкреслюють, що формування комунікативних умінь є провідною метою навчання іноземних мов, оскільки воно дозволяє інтегрувати мовні знання з практичними навичками співпраці та взаєморозуміння. Саме здатність ініціювати, розвивати й завершувати комунікативний акт свідчить про те, що здобувач освіти вийшов за межі механічного засвоєння мовних структур і перейшов до рівня функціонального використання мови.

Для оцінювання розвитку комунікативного компонента іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки використовується мовленнєвий критерій, який відображає якість та ефективність мовленнєвої взаємодії здобувачів освіти у навчальних і професійних ситуаціях. На відміну від лінгвістичного критерію, що фокусується на правильності мовних форм, мовленнєвий критерій оцінює здатність студентів застосовувати мовні ресурси у процесі реального спілкування. Його сутність полягає в інтеграції здобувачем освіти мовних знань і

комунікативних стратегій, що дозволяють будувати логічно зв'язні, прагматично адекватні та соціально прийнятні висловлювання.

У сучасних практиках навчання іноземних мов цей критерій розглядається як центральний для оцінювання рівня іншомовної компетентності здобувача освіти. Науковці (Ніколаєва, 2003; Волкова, & Волков, 2024) підкреслюють, що комунікативна компетентність не може зводитися до знання граматики чи лексики, оскільки вона передбачає вміння організовувати процес спілкування, зважаючи на ситуацію, наміри співрозмовника та очікуваний результат. Подібну позицію висловлює й О. Тарнопольський (2019), який наголошує, що навчання у вищій школі має бути спрямоване на формування вміння вести іншомовний діалог у професійних ситуаціях, а не лише на репродукцію готових мовних зразків. У здобувачів економічних спеціальностей саме комунікативний аспект іншомовної підготовки виявляється найпроблемнішим. Це зумовлено тим, що більшість традиційних курсів орієнтовані на пасивне засвоєння матеріалу (читання й переклад), тоді як здобувачі освіти мають труднощі з організацією безпосереднього діалогічного спілкування. Тому мовленнєвий критерій стає індикатором того, наскільки освітній процес сприяє розвитку реальних комунікативних умінь здобувачів освіти, необхідних для професійної діяльності.

Важливо й те, що мовленнєвий критерій дозволяє оцінювати не лише індивідуальні, а й колективні аспекти іншомовної взаємодії. Діалогічне мовлення забезпечує розвиток навичок співробітництва, вміння слухати та реагувати на партнера, що має безпосереднє значення для формування м'яких навичок майбутнього фахівця (Liang & Kelsen, 2018; Кияк та ін., 2006). Тому передбачення його наявності в діагностичній системі розвитку іншомовної компетентності дає змогу оцінити якість підготовки майбутніх магістрів з економіки до міжособистісної та професійної взаємодії.

Мовленнєвий критерій є провідним у вимірюванні рівня розвитку комунікативного компонента іншомовної компетентності, оскільки він

дозволяє визначити не лише мовну правильність, а й уміння студентів ефективно організовувати іншомовну взаємодію. Його застосування в експерименті забезпечує можливість виявити динаміку розвитку комунікативної здатності майбутніх магістрів з економіки і дати науково обґрунтовану оцінку результативності організаційно-педагогічної системи.

Мовленнєвий критерій характеризується показником здатності студента ефективно організовувати діалогічну взаємодію. Здатність організовувати діалог (показник ПЗ) є ключовим показником сформованості комунікативного компонента іншомовної компетентності, оскільки саме у процесі діалогічної взаємодії найповніше виявляється вміння майбутніх магістрів з економіки застосовувати мовні знання у практичних ситуаціях.

Для оцінювання цього показника в межах педагогічного експерименту використовуються групові завдання з чітко визначеними аспектами оцінювання. До них належать:

- ініціювання розмови (здатність почати діалог відповідно до ситуації);
- логічність та доречність реплік, послідовність висловлювань;
- адекватність реакцій на репліки співрозмовника, мовних засобів у ситуації;
- уміння підтримувати та розвивати тему;
- досягнення спільного результату в межах діалогічної взаємодії.

Такі завдання можуть реалізовуватися у формі рольових ігор, проблемних дискусій або ситуаційних кейсів, що відтворюють умови професійного спілкування. Наприклад, студенти отримують ролі учасників наукової конференції чи ділових переговорів, де необхідно досягти консенсусу у прийнятті певного рішення. За словами Бігич (2018), саме рольові завдання створюють умови для автентичної мовленнєвої практики та забезпечують високу валідність діагностики.

Застосування групових завдань у системі діагностики рівня розвитку іншомовної компетентності забезпечує також об'єктивність, оскільки оцінювання здійснюється за уніфікованими критеріями, та надійність, оскільки повторне виконання подібних завдань показує стабільність результатів. До того ж, використання багатокомпонентної системи оцінювання дозволяє деталізувати сильні та слабкі сторони діалогічних умінь студентів, що є важливим для подальшої корекції освітнього процесу.

Отже, показник ПЗ є індикатором рівня розвитку комунікативного компоненту іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки і дозволяє оцінити їхню підготовку до реальної іншомовної взаємодії. Його діагностика за допомогою групових завдань і рольових ігор створює умови для вимірювання не лише мовної правильності, а й прагматичної ефективності комунікації, що відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки майбутніх магістрів з економіки (Додаток В3). Використання групових завдань із чіткими параметрами оцінювання забезпечує об'єктивність і надійність діагностики, а також дає змогу простежити динаміку формування умінь організовувати діалог як комунікативної складової їх іншомовної компетентності.

Соціокультурний компонент (антропосоціальний критерій).

Соціокультурний компонент іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки охоплює знання норм, традицій, цінностей та культурних кодів носіїв мови, а також уміння адаптувати власне мовлення до конкретних соціальних і культурних ситуацій. У сучасній лінгводидактиці він розглядається як один із визначальних, оскільки іншомовна комунікація завжди відбувається у певному культурному дискурсі. Відповідно, рівень іншомовної компетентності залежить не лише від правильності висловлювань, а й від здатності дотримуватися норм міжкультурної взаємодії (Deardorff, 2020; Muhayimana, 2017). Сформованість соціокультурних знань і вмінь у здобувачів освіти є особливо актуальною, оскільки вона забезпечує успішну їх інтеграцію у

міжнародні академічні й професійні спільноти. Недостатнє знання соціокультурних норм нерідко призводить до комунікативних бар'єрів, навіть якщо здобувач освіти володіє достатнім лексико-граматичним рівнем. Тому в системі діагностики розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки нами використано антропосоціальний критерій.

Антропосоціальний критерій дає змогу оцінити не лише рівень мовних знань у традиційному розумінні (лексико-граматичний запас, правильність уживання мовних форм), оскільки у процесі оцінювання враховується як здатність здобувача правильно висловлюватися іноземною мовою, так і те, наскільки він уміє враховувати культурні коди, соціальні ролі та поведінкові норми співрозмовника.

Згідно з підходом (Вугат, 2006), здатність до міжкультурної взаємодії включає такі складники, як: знання культурних реалій, інтерпретаційні навички, здатність відкрито ставитися до іншої культури, уміння адаптуватися до нових ситуацій і критично осмислювати власну культуру. І антропосоціальний критерій у нашій діагностичній системі фактично виступає індикатором того, чи готовий здобувач освіти не лише відтворювати іншомовні конструкції, а й функціонувати як учасник діалогу культур. Українські науковці (зокрема, Соловйова, 2017) також наголошують, що вміння орієнтуватися у культурних особливостях партнерів по спілкуванню визначає ефективність міжнародної співпраці у науковій та професійній сферах. Наприклад, студент, який володіє англійською на рівні B2, може граматично правильно висловитися, але якщо він ігнорує норми ввічливості чи стилістичні особливості ділового спілкування, то його комунікація буде малоефективною або навіть конфліктною.

Отже, антропосоціальний критерій дозволяє вийти за межі суто мовного вимірювання розвитку іншомовної компетентності та охопити більш широкий спектр умінь, пов'язаних із культурною адаптацією та

соціальною інтеграцією майбутнього фахівця. Це робить антропосоціальний критерій стратегічним критерієм діагностики, оскільки без сформованості соціокультурного компоненту іншомовної компетентності інші її компоненти залишатимуться частково реалізованими.

У межах цього критерію виокремлюються два показники.

Знання культурних норм (Показник П4) як показник відображає обізнаність майбутніх магістрів з економіки з правилами етикету, соціальними ролями, поведінковими моделями та культурними цінностями, що притаманні носіям мови. Саме знання культурних норм створює підґрунтя для адекватного сприйняття іншомовних повідомлень і правильного вибору мовних засобів у спілкуванні. Для його оцінювання застосовуються тести на міжкультурну чутливість, які включають завдання на вибір правильної моделі поведінки, інтерпретацію культурно маркованих ситуацій та аналіз зразків невербальної комунікації (Додаток В4).

Показник П5 – адаптація мовлення до ситуації.

Адаптація мовлення до ситуації є одним із найскладніших і водночас найбільш показових індикаторів сформованості соціокультурної складової іншомовної компетентності. Вона означає здатність майбутніх магістрів з економіки змінювати мовні та комунікативні стратегії залежно від статусу співрозмовника, мети спілкування, соціального наповнення та культурних очікувань. Іншими словами, цей показник фіксує, наскільки майбутній магістр може зробити своє мовлення адекватним у конкретних комунікативних умовах.

Як зазначає Вуган (2006), володіння мовою без урахування соціокультурних параметрів комунікації є неповним, оскільки мовлення втрачає свою ефективність. Тому здатність до адаптації вважається маркером високого рівня міжкультурної зрілості. Цю думку підтримують і українські дослідники (Калініна & Григор'єва, 2025), які підкреслюють, що саме уміння варіювати мовні засоби залежно від ситуації дозволяє студенту

уникати комунікативних бар'єрів та непорозумінь у професійному та навчальному середовищі. Проблема недостатньої сформованості цього уміння ґрунтується на тому, що більшість курсів іноземної мови обмежується формальним засвоєнням мовних структур, тоді як ситуаційна адаптація лишається поза увагою. У результаті випускники часто мають труднощі в офіційно-діловій комунікації.

Для діагностики цього показника застосовуються аналіз кейсів і ситуаційні завдання, які моделюють реальні умови міжкультурної взаємодії (більш детально - Додаток В5). Студенти отримують завдання:

- обрати стиль звернення (формальний чи неформальний) відповідно до статусу співрозмовника;
- відкоригувати мовлення залежно від культурного середовища (наприклад, уникати надмірної прямої в комунікації з представниками культур, орієнтованих на непряме мовлення);
- підібрати комунікативні стратегії для презентації результатів дослідження на міжнародній конференції.

Оцінювання у таких завданнях ґрунтується не лише на правильності мовних форм, а й на здатності адекватно реагувати на соціальні та культурні маркери ситуації. Це дозволяє відрізнити механічне володіння мовою здобувачем освіти від його усвідомленої комунікативної гнучкості.

Показник П5 є важливим для діагностики рівня розвитку соціокультурного компонента іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, оскільки він показує, наскільки студент готовий не лише правильно висловлюватися, а й ефективно взаємодіяти у реальних міжкультурних ситуаціях. Саме здатність до адаптації мовлення забезпечує інтеграцію мовних знань у практику спілкування та визначає успішність комунікації у професійному й академічному середовищі. Методики діагностики цього показника (тести й кейси) дозволяють отримати як кількісні, так і якісні результати, що забезпечує об'єктивність та валідність

вимірювання. Їх комбіноване застосування відповідає принципу надійності, оскільки забезпечує стабільність висновків у різних умовах оцінювання.

Отже, антропосоціальний критерій є одним із важливих у системі діагностики іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, оскільки він визначає готовність студентів до міжкультурної комунікації у професійному середовищі. Показники П4 і П5 дозволяють комплексно оцінити рівень соціокультурної обізнаності та практичні навички адаптації мовлення. Відзначимо, що саме цей критерій забезпечує вихід іншомовної підготовки за межі формальної правильності мовлення і сприяє формуванню здатності до ефективної комунікації у багатокультурному професійному середовищі.

Прагматичний компонент (функціональний критерій).

Прагматичний компонент іншомовної компетентності характеризує здатність здобувачів освіти використовувати мовні засоби відповідно до конкретних професійних завдань і комунікативних ситуацій. Його сутність полягає у тому, щоб забезпечити ефективне застосування мови як інструмента досягнення цілей у професійній діяльності від підготовки наукових повідомлень і звітів до участі в міжнародних переговорах чи міждисциплінарних проєктах. Прагматична складова є тим виміром іншомовної компетентності, який пов'язує лінгвістичні знання з реальними практичними потребами, формуючи у студентів уміння «вживати мову за призначенням» (Ніколаєва, 2016).

Здобувачі освіти (українські студенти) часто опановують іноземну мову на рівні базових лексико-граматичних знань, проте мають значні труднощі у використанні її в професійно зорієнтованих ситуаціях (Тарнопольський, 2011). Це виявляється у невмінні адекватно формулювати аргументи, використовувати мову для опису експериментів, наукових гіпотез чи практичних результатів. Відповідно, функціональний критерій у системі діагностики спрямований на вимірювання того, наскільки іноземна

мова для студента стала засобом професійної комунікації, а не лише навчальним предметом.

У межах цього критерію виокремлюється показник «Вміння добирати засоби відповідно до професійних завдань». Вміння добирати засоби відповідно до професійних завдань (Показник П6) відображає здатність майбутніх магістрів з економіки обирати лексичні, граматичні та стилістичні ресурси відповідно до змісту й мети професійного завдання. Прагматичний аспект мовлення особливо проявляється у вмінні здобувачів освіти будувати висловлювання так, щоб воно було максимально ефективним для вирішення конкретної задачі: переконати колег, описати результати дослідження, аргументувати позицію на конференції.

Для оцінювання цього показника використовуються письмові завдання з урахуванням ситуації, які передбачають створення текстів різного функціонального призначення: резюме наукової статті, звіт про проведене дослідження, есе з аргументацією власної позиції, аналітичний огляд (Додаток В6). Оцінюються такі параметри:

- відповідність мовних засобів комунікативній меті;
- точність добору термінів;
- логічність і послідовність викладу;
- прагматична ефективність тексту (наскільки він досягає поставленої цілі).

Такі завдання дозволяють перевірити, чи може студент свідомо обирати й комбінувати мовні ресурси залежно від конкретної ситуації. Додатковим елементом діагностики може бути експертна оцінка створених студентами текстів викладачами фахових дисциплін, що забезпечує міждисциплінарний підхід і підвищує валідність вимірювання.

Отже, функціональний критерій з показником П6 є надзвичайно важливим для діагностики прогностичного компоненту іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, оскільки він показує, чи

здобувач освіти спроможний перетворити мовні знання на інструмент професійної діяльності. Саме прагматична складова забезпечує практичну цінність іншомовної підготовки й визначає рівень готовності майбутніх магістрів з економіки до повноцінної участі в міжнародному академічному та професійному дискурсі.

Дискурсивний компонент (риторичний критерій).

Дискурсивний компонент іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки охоплює їхню здатність створювати зв'язні, логічно організовані та жанрово адекватні тексти у письмовій та усній формах. Його сутність полягає у вмінні інтегрувати мовні одиниці у цілісні висловлювання, які відповідають правилам академічного, професійного чи побутового дискурсу. У сучасній лінгводидактиці дискурсивний вимір вважається важливим для підготовки фахівців з економіки, оскільки саме він дозволяє студентам перейти від ізольованого знання мовних структур до їх практичного використання у створенні складних комунікативних продуктів професійного спрямування (Deardorff, 2020; Council of Europe, 2020).

Українські науковці наголошують, що для студентів особливо важливо формувати дискурсивні вміння у сфері академічного письма та публічних виступів, оскільки саме ці формати досить часто зустрічаються у професійній діяльності магістрів як здобувачів вищої освіти другого рівня (Бігич та ін., 2013). В українських дослідженнях (Бігич, 2018; ін.) риторичний критерій використовується як ключ до вимірювання вмінь майбутніх магістрів з економіки забезпечити зв'язність тексту, логічність аргументації, жанрову відповідність і композиційну завершеність. Це виходить за межі формальної перевірки правильності вимови і стосується саме «якості мовлення», здатності майбутніх магістрів з економіки бути переконливими, логічними і зрозумілими для адресата. Недостатній рівень дискурсивних умінь призводить до проблем із логікою викладу,

структурною цілісністю тексту та їх відповідністю до жанрових вимог до документів у професійному середовищі.

Для діагностики рівня розвитку дискурсивного компонента іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки використовується риторичний критерій, оскільки саме він дозволяє оцінити не окремі мовні елементи (граматику чи лексику), а інтегральну здатність здобувача освіти створювати цілісний вислів, який відповідає правилам організації дискурсу. У класичному розумінні риторика розглядається як мистецтво побудови мовлення, що є не лише граматично правильним, але й логічно структурованим, послідовним і доречним у конкретній ситуації. Саме ці параметри визначають успішність дискурсивної діяльності.

Риторичний критерій у діагностиці дискурсивних умінь має ще одну важливу функцію, він показує, наскільки студент уміє інтегрувати різні рівні мовної системи (лексичний, граматичний, стилістичний) у єдине комунікативне ціле, оскільки лише через риторично організоване мовлення виявляється здатність студента не просто знати мову, а використовувати її для побудови дискурсу. Тому вибір риторичного критерію як основи діагностики дискурсивного компонента зумовлений його багатовимірністю та здатністю відображати не лише формальну правильність, а й якість, ефективність та доречність іншомовного висловлювання.

Риторичний критерій реалізується через два показники.

Зв'язність тексту (когезія та когеренція) (Показник П7) є фундаментальною характеристикою дискурсу, оскільки саме вона забезпечує цілісність і зрозумілість висловлювання. На рівні когезії йдеться про формальні засоби поєднання речень та абзаців (лексичні повтори, синонімія, граматичні зв'язки, конектори), тоді як когеренція передбачає логічність змістового розгортання тексту, відповідність між тезами та аргументами. Недостатня зв'язність є однією з основних проблем студентського академічного письма: тексти можуть містити правильні

граматичні конструкції, але втрачають цінність через фрагментарність і відсутність логічного розвитку думки.

Для діагностики зв'язності використовується написання есе, яке дозволяє перевірити здатність майбутніх магістрів з економіки інтегрувати окремі висловлювання у єдину смислову структуру (Додаток В7). Оцінюванню підлягають такі параметри:

- логіка побудови абзаців;
- послідовність викладу ідей;
- використання засобів когезії (займенників, сполучників, лексичних повторів);
- узгодженість між тезами, аргументами та висновками.

Цей показник важливий тим, що він безпосередньо корелює із загальною здатністю студента вести аргументовану наукову дискусію та створювати тексти, що відповідають вимогам академічного дискурсу, який вимагається на рівні магістратури. Його відсутність або слабка сформованість знижує цінність навіть граматично правильних і термінологічно точних текстів.

Дотримання жанрових норм (Показник П8) передбачає уміння будувати тексти згідно з усталеними структурними та стилістичними вимогами певного жанру. У науковому дискурсі, зокрема, це означає відповідність композиційній структурі (вступ, постановка проблеми, огляд літератури, методологія, результати, висновки), в академічному - дотримання правил цитування та оформлення джерел, у діловому дискурсі майбутнього фахівця - використання стандартних формул ввічливості й адміністративних кліше.

Як зазначає О. Бігич (2018), жанрові знання й уміння є необхідною умовою для того, щоб текст був зрозумілим і прийнятним для спільноти: як професійної, так і академічної. Зокрема, недотримання жанрових норм у науково-академічному дискурсі часто стає причиною відмови у публікації

студентських наукових робіт чи їх низького оцінювання, навіть якщо в них правильно викладено зміст. Жанрова грамотність тісно пов'язана з професійною ідентичністю майбутніх магістрів з економіки, оскільки здатність створювати тексти у відповідному жанрі засвідчує їхнє входження у професійну спільноту.

Для діагностики дотримання жанрових норм (Додаток В8) використовуються завдання на написання наукових текстів (статті, рецензії, реферати), у яких перевіряється:

- правильність структури відповідно до жанру;
- доречність використання термінології;
- відповідність стилістичним стандартам (академічний стиль, нейтральність, відсутність розмовних елементів);
- логіка побудови та завершеність тексту.

Отже, показник П8 вимірює не лише технічну правильність письма, а й уміння майбутніх магістрів з економіки діяти в межах певних дискурсивних традицій, що забезпечує професійну легітимність їхніх висловлювань.

Показники П7 і П8 є взаємно доповнювальними: якщо зв'язність забезпечує внутрішню логіку й цілісність тексту, то дотримання жанрових норм здобувачем освіти визначає його зовнішню відповідність вимогам академічного чи професійного середовища. Разом ці показники дозволяють оцінити, наскільки студент готовий не лише грамотно висловлюватися, а й ефективно інтегруватися у дискурсивні практики міжнародної академічної та професійної комунікації.

Поєднання завдань на написання есе (П7) і наукових текстів (П8) дозволяє діагностувати як базові дискурсивні вміння майбутніх магістрів з економіки, так і їхню здатність функціонувати у спеціалізованих комунікативних жанрах. Це забезпечує валідність діагностики та дає змогу виявити динаміку розвитку їхніх дискурсивних умінь.

Риторичний критерій і його показники (П7 і П8) дозволяють комплексно оцінити рівень сформованості дискурсивного компонента іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. Вони показують, наскільки здобувачі освіти готові створювати зв'язні, структуровані й жанрово адекватні тексти, що є необхідною умовою успішної участі у професійному та академічному дискурсі. Діагностика цього компонента підсилює практичну спрямованість іншомовної підготовки й підтверджує її відповідність реальним потребам професійної підготовки майбутніх магістрів.

Рефлексивний компонент (інтроспективний критерій).

Рефлексивний компонент іншомовної компетентності відображає здатність здобувача освіти критично осмислювати власну мовленнєву діяльність, аналізувати її сильні й слабкі сторони, а також планувати подальші кроки для самовдосконалення. На відміну від інших компонентів, що безпосередньо пов'язані з мовними чи комунікативними діями, рефлексивний вимір стосується метакогнітивних умінь, тобто здатності майбутніх магістрів з економіки «дивитися на себе збоку» як на суб'єкта іншомовної діяльності.

У наукових розвідках (Zimmerman, 2002) зазначається, що рефлексивність є однією з провідних умов формування автономії здобувача освіти. В українській лінгводидактиці (Ніколаєва, 2015; Бігич, 2018) рефлексивний компонент іншомовної компетентності трактується як інструмент підвищення ефективності навчання, оскільки регулярний самоаналіз допомагає здобувачеві освіти коригувати стратегії опрацювання іншомовного матеріалу, уникати повторення типових помилок і свідомо формувати власну освітню траєкторію. Здатність до самоаналізу є фундаментом рефлексивного навчання, яке передбачає постійне співвіднесення власних досягнень із поставленими цілями. Тому без розвитку навичок самоаналізу інші компоненти іншомовної компетентності

здобувачів освіти залишаються нестійкими, оскільки у цьому випадку вони не вміють усвідомлювати прогалини й самостійно їх заповнювати.

Практичне значення самоаналізу в іншомовній діяльності підтверджують дослідження з психології навчання. Науковці, серед яких Zimmerman (2002), доводять, що регулярний самоаналіз є провідною умовою формування саморегульованого навчання, а отже, сприяє підвищенню автономії здобувача освіти. Для іншомовної освіти це означає, що здобувачі, які мають сформовані навички самоаналізу, більш успішно просуваються у вивченні мови, оскільки здатні самостійно визначати слабкі сторони (наприклад, неправильне використання часів чи невдале вживання термінів) і планувати способи їх корекції. Тому перевірку сформованості рефлексивного компоненту іншомовної компетентності будемо здійснювати за інтроспективним критерієм, що відображається у показнику «самоаналіз власних мовних дій».

Самоаналіз власних мовних дій (Показник П9) – це здатність майбутніх магістрів з економіки свідомо оцінювати правильність, точність і доцільність власного іншомовного висловлювання, визначати наявні помилки та обирати стратегії їх подолання. На відміну від зовнішнього контролю, що здійснюється викладачем або експертом, самоаналіз передбачає активну позицію здобувача освіти, який бере відповідальність за якість власного навчання та його результати.

Для діагностики цього показника загалом передбачається використання комплексу методів:

- анкетування (виявлення рівня усвідомленості власних успіхів і труднощів, ставлення до власних помилок);
- рефлексивні щоденники (систематичні записи студентів про те, які завдання вдалися, де виникли труднощі, які стратегії були ефективними);
- мовне портфоліо (зразки виконаних робіт із коментарями студента щодо сильних і слабких сторін кожної).

Особливістю оцінювання цього показника є те, що він має не лише кількісний, а й якісний характер. Зокрема, у щоденниках можна простежити, наскільки детально здобувач освіти описує власні труднощі, чи пропонує конкретні шляхи їх подолання, чи вміє співвіднести власні результати з очікуваним рівнем іншомовної підготовки. Системне використання таких інструментів сприяє переходу від зовнішньої мотивації до внутрішньої, що значно підвищує якість іншомовної підготовки здобувачів освіти.

Показник П9 є інтегральним маркером рівня сформованості рефлексивного компонента іншомовної компетентності і показує, наскільки здобувач готовий не лише виконувати завдання, а й критично осмислювати власну діяльність, робити висновки та вносити корективи. Високий рівень сформованості цього показника свідчить про здатність майбутніх магістрів з економіки до саморегуляції й самонавчання, що відповідає сучасним вимогам до фахівця, здатного до навчання впродовж життя.

Для оцінювання цього показника нами застосовуються анкетування, спрямоване на виявлення ставлення студента до власних успіхів і труднощів в іншомовній діяльності (Додаток В9).

Отже, інтроспективний критерій і показник П9 дозволяють оцінити метарівень розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, що відображає їхню здатність до усвідомленого навчання та саморегуляції. Цей компонент має стратегічне значення, оскільки він забезпечує сталість і довготривалість результатів іншомовної підготовки, роблячи здобувача освіти здатним до постійного самовдосконалення у професійному та академічному середовищі.

Узагальнюючи опис діагностичної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, відзначаємо, що розроблена система критеріїв та показників дозволяє комплексно оцінювати сформованість іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки у всій повноті її складників. Лексико-граматичний, мовленнєвий, антропосоціальний, функціональний, риторичний та інтроспективний

критерії відображають різні виміри іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки: від базової правильності мовлення й термінологічної точності (П1–П2) до організації діалогічної взаємодії (П3), врахування культурних кодів та адаптації мовлення (П4–П5), уміння добирати засоби відповідно до професійних завдань (П6), побудови зв'язних і жанрово адекватних текстів (П7–П8) та рефлексивного самоаналізу (П9). Вони утворюють єдину діагностичну систему, що відповідає принципам об'єктивності, валідності та надійності, а також забезпечує можливість не лише фіксувати рівень сформованості іншомовної компетентності на певному етапі, а й простежувати її динаміку у процесі педагогічного експерименту. Така інтеграція кількісних і якісних параметрів робить діагностику інструментом як контролю, так і розвитку, спрямованого на формування автономного, рефлексивного та культурно чутливого користувача іноземної мови.

Рівні сформованості іншомовної компетентності

Для об'єктивної діагностики розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки необхідно визначити/ охарактеризувати рівні її сформованості, що дозволяють інтерпретувати кількісні результати оцінювання у якісних їх характеристиках. Такий підхід відповідає вимогам сучасної педагогічної діагностики (Ніколаєва, 2015; Council of Europe, 2020), де навчальні досягнення розглядаються не як сума окремих балів, а як цілісний показник готовності до певного виду діяльності.

У межах дослідження виділено чотири рівні сформованості іншомовної компетентності: репродуктивний (або низький), навігаційно-операційний (або середній), інтерактивно-стратегічний (або просунутий) та креативно-автономний (або високий). Вони відображають поступовий перехід від елементарного володіння іноземною мовою до інтегрованої здатності використовувати її як інструмент професійної діяльності.

Надалі опишемо ці рівні у якісних характеристиках.

Репродуктивний / низький рівень.

Здобувач освіти володіє обмеженим словниковим запасом і базовими граматичними структурами, що дозволяють будувати лише прості висловлювання, часто з помилками. Діалогічне мовлення утруднене, репліки фрагментарні та не завжди доречні. Соціокультурні знання майже відсутні, що призводить до комунікативних бар'єрів у міжкультурному спілкуванні. Висловлювання не відрізняються зв'язністю, жанрові норми ігноруються. Рефлексивність розвинена слабо: здобувач освіти зрідка усвідомлює власні помилки та не вміє планувати роботу щодо їх подолання.

Для низького рівня іншомовної компетентності характерне володіння лише елементарним лексико-граматичним запасом (П1, П2), що дозволяє будувати окремі прості речення без урахування складних граматичних форм і термінології. Здобувач освіти часто вдається до калькування з рідної мови, допускає систематичні морфологічні та синтаксичні помилки, що ускладнює розуміння мовлення. У діалогічному мовленні (П3) висловлювання є фрагментарними, обмежуються короткими репліками, часто не відповідають комунікативній ситуації або втрачають логіку. Соціокультурні знання (П4) практично відсутні: здобувач не орієнтується у культурних нормах спілкування, не вміє адаптувати мовлення (П5), що створює комунікативні бар'єри у міжкультурній взаємодії. Прагматична складова (П6) реалізується лише на рівні виконання навчальних завдань без усвідомленого зв'язку з майбутньою професійною діяльністю. Тексти (П7, П8) є неструктурованими, зв'язність відсутня, жанрові особливості ігноруються. Рефлексивність (П9) майже не сформована: здобувач освіти не усвідомлює власних помилок, не здатний оцінити ефективність власної мовленнєвої діяльності й не планує шляхів її покращення.

Отже, низький рівень є більшою мірою репродуктивним. Здобувач освіти сприймає іноземну мову як набір правил і слів. Він може відтворювати заучені фрази, будувати прості речення, орієнтується в

базових цифрових інструментах (найпростіші перекладачі, словники). Комунікація відбувається за шаблоном і сильно залежить від підтримки.

Навігаційно-операційний / середній рівень.

Характеризується наявністю достатнього лексико-граматичного запасу для виконання стандартних навчальних завдань. Здобувач освіти здатний підтримувати діалог у межах знайомих тем, хоча допускає неточності й помилки, які іноді заважають спілкуванню. Є певні знання культурних норм, проте вони застосовуються фрагментарно. Сформовані ним тексти мають елементарну зв'язність, проте в них бракує логічності й відповідності жанровим вимогам. Рефлексивні уміння здобувачів освіти проявляються на рівні простого усвідомлення власних труднощів, без глибокого аналізу та пошуку шляхів їх усунення.

Здобувач володіє достатнім лексико-граматичним запасом (П1, П2) для виконання стандартних навчальних завдань, однак помилки у граматиці й термінології зустрічаються регулярно й іноді ускладнюють розуміння. У діалогічному мовленні (П3) здобувач освіти здатний підтримати бесіду на знайомі теми, проте потребує допомоги співрозмовника, часто зупиняється, використовує обмежені мовні стратегії. Соціокультурні знання (П4) є частковими, застосовуються епізодично; адаптація мовлення (П5) здійснюється на інтуїтивному рівні, що може призводити до комунікативних непорозумінь. Прагматичний компонент (П6) реалізується у простих завданнях професійного спрямування, однак здобувачі освіти зрідка враховують комунікативні цілі чи адресата. У текстах (П7, П8) простежується елементарна зв'язність, проте бракує логічності й жанрової відповідності: структура уривчаста, аргументація поверхова. Рефлексивність (П9) проявляється у загальному розумінні власних труднощів, але без системного аналізу й пошуку способів їх подолання.

Отже, середній рівень розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки є більшою мірою навігаційно-операційним. Провідною характеристикою тут виступає самостійне пошуково-вміле

використання засобів цифрової комунікації. Здобувач освіти активно навігує цифровим середовищем для вирішення комунікативних завдань. Він вміє шукати інформацію, користуватися різними інструментами (корпуси мов, контекстуальні перекладачі), адаптувати знайдені приклади до своїх потреб. З'являється перша спроба самостійно організувати діалог і побудувати зв'язне повідомлення.

Інтерактивно-стратегічний / просунутий рівень

Здобувач освіти володіє широким словниковим запасом і граматичними структурами, що дозволяє будувати коректні висловлювання у професійному середовищі. Діалогічне мовлення достатньо розгорнуте, логічне й орієнтоване на досягнення комунікативної мети. Є впевнене знання культурних норм і здатність частково адаптувати мовлення до ситуації спілкування. Здобувач створює тексти з високим рівнем зв'язності та намагається дотримуватися жанрових норм. Рефлексивність проявляється у здатності визначати типові помилки й робити висновки щодо шляхів їх виправлення.

Здобувач освіти володіє достатньо широким словниковим запасом і граматичними структурами (П1, П2), що дозволяє будувати граматично правильні та термінологічно адекватні висловлювання у професійно орієнтованому дискурсі. Діалогічне мовлення (П3) є логічним, послідовним, орієнтованим на досягнення комунікативної мети; студент здатний підтримувати тривалі бесіди, виявляє гнучкість у доборі мовних засобів. Соціокультурні знання (П4) достатні для уникнення очевидних бар'єрів; адаптація мовлення (П5) здійснюється у більшості ситуацій, хоча ще зберігається певна прямолінійність. Прагматичний аспект (П6) розвинений: студент уміє добирати мовні засоби відповідно до завдання (написання резюме, аналітичних оглядів), проте не завжди досягає максимальної ефективності. У письмових текстах (П7) забезпечується зв'язність, аргументація є логічною, спостерігається прагнення дотримуватися жанрових норм (П8), хоча іноді допускаються відхилення. Рефлексивність

(П9) виражається у здатності визначати типові помилки та планувати корекційні дії, студент виявляє готовність до самовдосконалення.

Отже, просунутий рівень іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки є більшою мірою інтерактивно-стратегічним. Здобувач освіти виявляє уміння ефективної взаємодії та посередництва. Здобувач освіти не просто спілкується, а виконує роль посередника між культурами, ідеями та людьми. Він може: адаптувати складну інформацію для різної аудиторії, аргументовано відстоювати свою позицію в діалозі, критично аналізувати та зводити воедино інформацію з різних цифрових джерел, ефективно використовувати жанрові норми для досягнення конкретної цілі, проводити самоаналіз і корегувати свою мовну поведінку.

Креативно-автономний / високий рівень.

Здобувач освіти вільно володіє іншомовним матеріалом, у тому числі професійною термінологією, граматику та лексику використовуються адекватно й точно. Діалогічне мовлення характеризується гнучкістю, здатністю переконувати, аргументувати, досягати компромісу. Соціокультурні вміння проявляються у високій міжкультурній чутливості й умінні адаптувати мовлення залежно від ситуації. Письмові та усні тексти є зв'язними, структурованими, відповідають жанровим вимогам академічного й професійного дискурсу. Рефлексивність проявляється на рівні критичного самоаналізу й уміння стратегічно планувати подальший розвиток мовленнєвих умінь.

Здобувач вільно володіє іншомовним матеріалом (П1, П2), граматику й лексику використовуються адекватно й точно, у тому числі професійна термінологія. Діалогічне мовлення (П3) характеризується гнучкістю, здатністю вести переговори, аргументувати, переконувати, досягати компромісу. Соціокультурні знання і вміння (П4, П5) виявляються у високій міжкультурній чутливості: здобувач уміє швидко адаптувати мовлення залежно від комунікативного дискурсу, виявляє толерантність і гнучкість у виборі стратегій. Прагматичні вміння (П6) реалізуються як вміння

ефективно використовувати мову як інструмент професійної діяльності: від написання звітів до участі у міжнародних конференціях. Дискурсивні уміння (П7, П8) досягають високого рівня: тексти логічно зв'язні, структуровані, жанрово адекватні, відповідають вимогам академічного й професійного середовища. Рефлексивність (П9) виражена у здатності до критичного самоаналізу, прогнозування труднощів і стратегічного планування власної мовленнєвої діяльності, що свідчить про сформованість уміння навчатися впродовж життя.

Отже, високий рівень іншомовної компетентності є більшою мірою креативно-автономним (або вільним). Для здобувача освіти мова стає інструментом мислення та творчості. Він може створювати нові, автентичні тексти в різних жанрах (від професійних до художніх), вільно імпровізувати, жартувати, використовувати гру слів, відступаючи від шаблонів, не лише розуміти культурні норми, але й гнучко та доступно реагувати на них, виходячи за межі стереотипів. Його мовлення природне, коректне і ефективне в будь-якій ситуації, навіть за межами досвіду. Це рівень, близький до носія мови.

Отже, задля забезпечення об'єктивності діагностичної системи завдяки описаним критеріям та показникам було охарактеризовано рівні розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки від низького до навігаційно-операційного (середнього), інтерактивно-стратегічного (просунутого) та креативно-автономного (високого). Така система дає змогу отримати цілісне уявлення про динаміку розвитку іншомовної підготовки здобувачів освіти та забезпечує можливість інтерпретації емпіричних даних у якісних характеристиках рівнів розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки.

Узагальнена структура діагностичної системи представлена в таблиці (табл.4.1). Подана таблиця відображає інтегральну модель діагностики іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. Вона показує логічний зв'язок між компонентами іншомовної компетентності,

відповідними критеріями та показниками, а також якісними характеристиками їх сформованості на різних рівнях.

Таблиця 4.1

**Критерії, показники та рівні сформованості іншомовної
компетентності майбутніх магістрів з економіки**

<i>Компонент</i>	<i>Критерій</i>	<i>Показники</i>	<i>Характеристика рівня</i>
Лінгвістичний	Лексико-граматичний	П1 – граматична правильність П2 – термінологічна точність	Низький: численні граматичні помилки, відсутність професійної термінології. Середній: базові граматичні структури, поодинокі терміни, що вживаються неточно. Просунутий: правильне використання граматичних форм, володіння термінологічним мінімумом. Високий: граматична коректність у різних ситуаціях, точне та гнучке використання термінології.
Комунікативний	Мовленнєвий	П3 – здатність організовувати діалог	Низький: репліки уривчасті, спілкування утруднене. Середній: здатний підтримати діалог у знайомих темах із помилками. Просунутий: логічні та послідовні діалоги, орієнтовані на досягнення мети. Високий: гнучке ведення діалогу, переконливість, здатність досягати консенсусу.
Соціокультурний	Антропосоціальний	П4 – знання культурних норм П5 – адаптація	Низький: відсутність знань культурних норм, комунікативні бар'єри. Середній: фрагментарні знання, частково доречна поведінка. Просунутий: знання культурних особливостей, часткова адаптація мовлення.

		мовлення до ситуації	Високий: висока міжкультурна чутливість, гнучка адаптація до різних ситуацій.
Прагматичний	Функціональний	П6 – вміння добирати засоби відповідно до професійних завдань	Низький: мовлення відірване від професійних потреб. Середній: елементарне використання мови у професійному середовищі. Просунутий: здатність добирати мовні ресурси відповідно до завдання. Високий: ефективне використання мови як інструмента професійної діяльності.
Дискурсивний	Риторичний	П7 – зв'язність тексту П8 – дотримання жанрових норм	Низький: тексти фрагментарні, жанрові норми не дотримані. Середній: елементарна зв'язність, часткове врахування жанру Просунутий: логічні, зв'язні тексти з основними жанровими особливостями. Високий: структуровані, жанрово адекватні тексти академічного й професійного дискурсу.
Рефлексивний	Інтроспективний	П9 – самоаналіз власних мовних дій	Низький: відсутність усвідомлення помилок, залежність від зовнішнього контролю. Середній: просте усвідомлення труднощів без шляхів їх вирішення. Просунутий: здатність визначати типові помилки й планувати корекцію. Високий: критичний самоаналіз, стратегічне планування розвитку іншомовної діяльності.

Завдяки цьому діагностична система набуває комплексного характеру й дозволяє проводити як кількісні вимірювання, так і якісну інтерпретацію результатів в межах дослідження.

Застосування такої структури у педагогічному експерименті дає можливість не лише визначати поточний рівень іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, а й відстежувати динаміку їхнього

розвитку протягом формувального етапу експерименту. Багатовимірність діагностичної системи забезпечує більш обґрунтовану оцінку ефективності розробленої організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, оскільки вона враховує як мовні, так і комунікативні, соціокультурні та рефлексивні аспекти іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки.

Отже, проведений аналіз структури іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки дозволив розробити комплексну систему її діагностики, що включає критерії, показники та рівні її розвитку. Визначені критерії (лексико-граматичний, мовленнєвий, функціональний, антропосоціальний, риторичний та інтроспективний) у поєднанні з дев'ятьма показниками (П1–П9) відображають усі компоненти іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки від володіння мовними засобами до здатності інтегрувати їх у професійно орієнтоване мовлення, враховувати соціокультурні чинники та здійснювати рефлексивний контроль за результатами власної професійної діяльності. Це забезпечує цілісність і багатовимірність підходу до оцінювання, відповідає принципам об'єктивності, валідності і надійності педагогічних вимірювань.

Розроблена чотирирівнева градація рівнів розвитку іншомовної компетентності (низький або репродуктивний, середній або навігаційно-операційний, просунутий або інтерактивно-стратегічний, високий або креативно-автономний) дала змогу інтерпретувати кількісні результати в якісних характеристиках, що підвищує аналітичний потенціал діагностичної системи. Вона дозволяє визначити не лише поточний рівень розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, а й простежити динаміку її розвитку у процесі педагогічного впливу. Таким чином, обґрунтовані в діагностичній системі критерії, показники та рівні розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки створюють надійну методологічну основу для подальшої перевірки

ефективності організаційно-педагогічної системи розвитку такої компетентності на засадах інформаційно-цифрового підходу.

4.2. Організація та проведення педагогічного експерименту

Організація педагогічного експерименту стала ключовим етапом дослідження, оскільки саме на цьому етапі перевірялася ефективність розробленої організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу. Необхідність проведення експериментальної перевірки зумовлена тим, що сучасна вища освіта орієнтується не лише на теоретичні моделі, а й на їхню практичну результативність, і будь-яка нова методика чи дидактична система може вважатися ефективною лише тоді, коли її впровадження підтверджено кількісними та якісними показниками розвитку здобувачів освіти (Ніколаєва, 2015). При цьому експеримент виступає засобом емпіричної верифікації гіпотези дослідження, що підвищує його наукову обґрунтованість і практичну значущість.

Метою педагогічного експерименту є перевірка ефективності розробленої і теоретично обґрунтованої організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу.

Відповідно до мети педагогічного експерименту вирішувалася низка завдань педагогічного експерименту.

1. Виявити вихідний рівень розвитку іншомовної компетентності здобувачів освіти контрольних та експериментальних груп за визначеними критеріями й показниками (П1–П9).

2. Реалізувати педагогічний вплив шляхом упровадження розробленої організаційно-педагогічної системи, що ґрунтується на інформаційно-цифровому підході.

3. Простежити динаміку змін у рівнях розвитку іншомовної компетентності здобувачів освіти експериментальних груп порівняно з контрольними у кількісному вимірі.

4. Здійснити кількісний і якісний аналіз результатів, підтвердити/спростувати статистичну значущість відмінностей у рівнях розвитку іншомовної компетентності здобувачів освіти і зробити висновки щодо ефективності організаційно-педагогічної системи.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що розвиток іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки буде більш ефективним, якщо іншомовна підготовка майбутніх магістрів з економіки буде організована на основі спеціально розробленої організаційно-педагогічної системи, яка:

- інтегрує в освітній процес сучасні інформаційно-цифрові засоби (LMS-платформ (Moodle, Canvas), мобільних застосунків (Duolingo, Quizlet), мультимедійних ресурсів, інструментів штучного інтелекту (ChatGPT, Grammarly));
- базується на професійно орієнтованому змісті іншомовної підготовки, на якому формуються лінгвістичні знання (лексика, граматики, фонетика), комунікативні вміння (усне й писемне мовлення у професійному та міжкультурному середовищі), соціокультурні орієнтири (знання норм і цінностей іншої культури) та прагматичні й дискурсивні навички (побудова аргументованих висловлювань, ведення дискусій, написання академічних текстів);
- спирається на комунікативні (рольові ігри, дискусії, ділові імітації), діяльнісний (TBL) та інноваційний (перевернутий клас) методи навчання;
- передбачає покомпонентний вплив на розвиток іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки;

- забезпечує можливість поступового переходу здобувачів освіти від нижчих до більш високих рівнів розвитку іншомовної компетентності за кожним із показників;
- стимулює розвиток самостійності, критичного мислення та рефлексивності майбутніх магістрів з економіки у процесі іншомовної підготовки.

Очікується, що впровадження системи сприятиме підвищенню рівня розвитку іншомовної компетентності у студентів експериментальних груп за всіма показниками (П1–П9), тоді як у контрольних групах, де навчання здійснюється за традиційними підходами, зростання буде менш вираженим. Це дозволить підтвердити результативність розробленої організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу.

Педагогічний експеримент проводився упродовж 2022-2025 рр. на базі семи закладів вищої освіти України, що здійснюють підготовку магістрів з економіки. Вибір бази дослідження був зумовлений необхідністю забезпечення репрезентативності результатів і врахуванням різних освітніх (освітньо-професійних) програм їхньої підготовки.

До педагогічного експерименту загалом було залучено 536 осіб, з яких:

- 272 студенти експериментальних груп, у навчанні яких реалізовувалася запропонована організаційно-педагогічна система;
- 246 студентів контрольних груп, які навчалися за традиційними програмами без спеціально розробленого інформаційно-цифрового впливу;
- 12 викладачів, що забезпечували викладання дисциплін іноземної мови та фахових предметів у співпраці з дослідниками;
- 6 осіб допоміжного персоналу, які здійснювали організаційний та технічний супровід експерименту.

Основну частину учасників становили магістранти першого року навчання з економіки. Гендерний розподіл засвідчив певну перевагу жінок

(близько 58%), що відображає загальну тенденцію до фемінізації студентського контингенту. Учасники мали приблизно однаковий рівень попередньої іншомовної підготовки, що було підтверджено результатами вхідного тестування на констатувальному етапі. Це забезпечило об'єктивність подальшого порівняння результатів експериментальних (ЕГ) і контрольних (КГ) груп.

Педагогічний експеримент проводився поетапно й охоплював три взаємопов'язані стадії:

- Констатувальний етап передбачав виявлення вихідного рівня сформованості іншомовної компетентності за визначеними критеріями та показниками (П1–П9). На цьому етапі проводилося вхідне тестування, що дозволило встановити початкові показники розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки.

- Формувальний етап. На цьому етапі в експериментальних групах було впроваджено розроблену організаційно-педагогічну систему розвитку іншомовної компетентності на засадах інформаційно-цифрового підходу. Зокрема, активно використовувалися цифрові освітні платформи, які були задіяні в організації цифрового освітнього середовища разом із мобільними застосунками та мультимедійними ресурсами і ШІ для системного розвитку усіх компонентів іншомовної компетентності (лінгвістичного, комунікативного, соціокультурного, прагматичного, дискурсивного, рефлексивного). Контрольні групи навчалися за традиційною методикою без спеціально розроблених цифрово орієнтованих заходів та методів навчання.

- Контрольний етап. Здійснювалося повторне вимірювання рівня розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки за всіма показниками (П1–П9). На цьому етапі було проведено кількісний та якісний аналіз результатів, що дозволило порівняти динаміку змін у контрольних та експериментальних групах і зробити висновки про ефективність системи.

Таким чином, педагогічний експеримент було організовано на широкій емпіричній базі, що охоплювала сім закладів вищої освіти, 536 учасників та три послідовні етапи дослідження. Поєднання різнорівневих методів діагностики, залучення викладачів і допоміжного персоналу, а також інтеграція сучасних цифрових інструментів у освітній процес забезпечили комплексність і репрезентативність отриманих результатів. Це створило надійне підґрунтя для подальшого аналізу ефективності організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу, результати якого викладено у п.4.3 більш детально.

Імплементація організаційно-педагогічної системи

Реалізація розробленої організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу передбачала інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти, широке використання цифрових ресурсів і поєднання традиційних та інноваційних форм навчання. Такий підхід був зумовлений необхідністю створення гнучкого освітнього середовища, здатного адаптуватися до потреб здобувачів освіти і враховувати їх професійну спрямованість. Для майбутніх фахівців з економіки це означало, що в умовах цифровізації вищої школи підготовка здобувачів освіти мала орієнтуватися на формування практичних комунікативних навичок, що забезпечують готовність до міждисциплінарної співпраці та інтеграції у міжнародне професійне середовище.

Реалізація розробленої системи підпорядковувалася принципам, які були закладені у її методологічні основи: принцип інтеграції мовної та професійної підготовки; принцип автентичності; принцип індивідуалізації освітніх траєкторій; принцип поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти; принцип цифрової відкритості. Вони зумовили вибір форм, методів і засобів професійної підготовки майбутніх магістрів з

економіки, а також визначили логіку поетапної організації експериментального навчання.

В основу системи було покладено поєднання різних форм навчальної діяльності, які забезпечували комплексний розвиток усіх компонентів іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки:

Аудиторні (лекційно-практичні) заняття виконували функцію концептуального введення у проблематику іншомовної підготовки економічних спеціальностей та водночас інтегрували матеріал фахових дисциплін. Так, використовувалися приклади з економічних звітів і наукових досліджень, що дозволяло реалізувати принцип інтеграції мовної та професійної підготовки (рис.4.1).

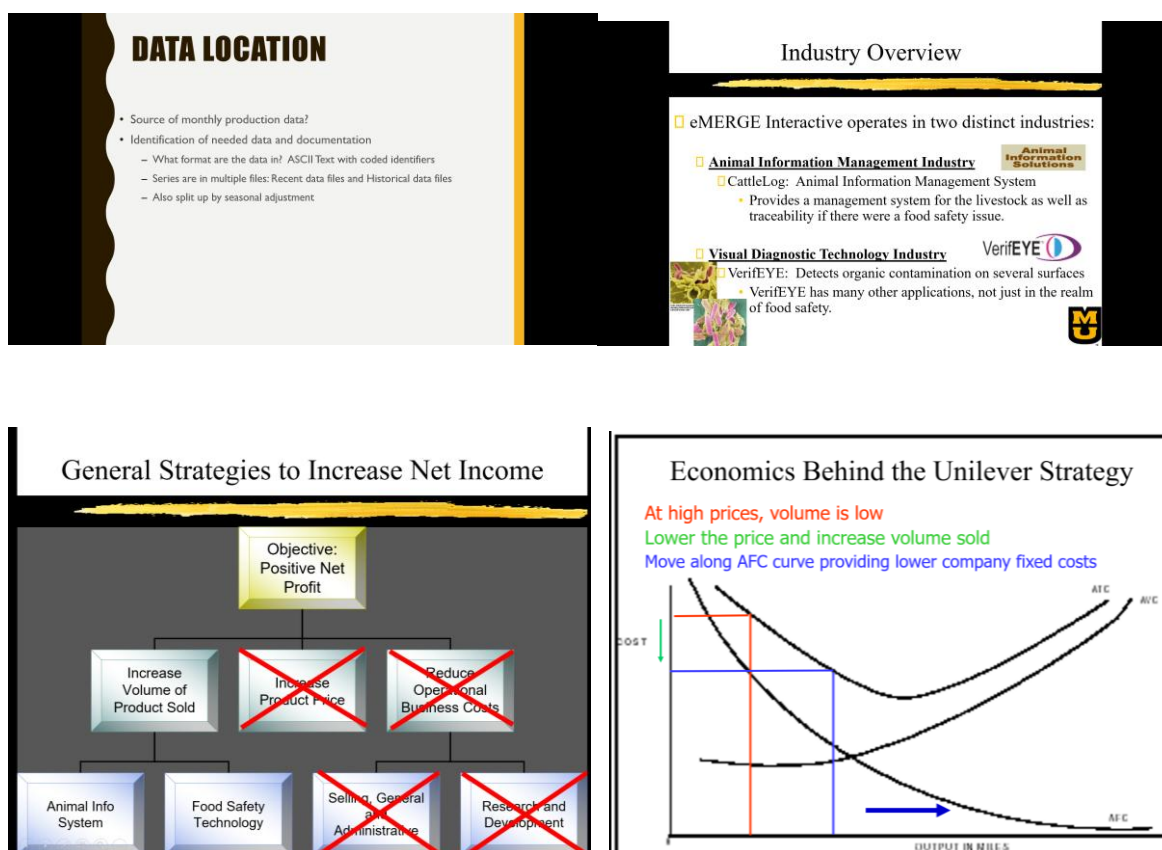


Рис. 4.1. Скріни екрану з аудиторних занять

Ефективність такого формату занять значно підвищувалася з використанням цифрової візуалізації, прикладами з професійних баз даних та мультимедійних ресурсів.

Основною метою практичних занять було формування умінь застосовувати мовні знання у професійно спрямованих ситуаціях. Для цього використовувалися комунікативні завдання (робота в парах і групах, рольові ігри, кейси), що відповідали принципу автентичності (рис. 4.2).

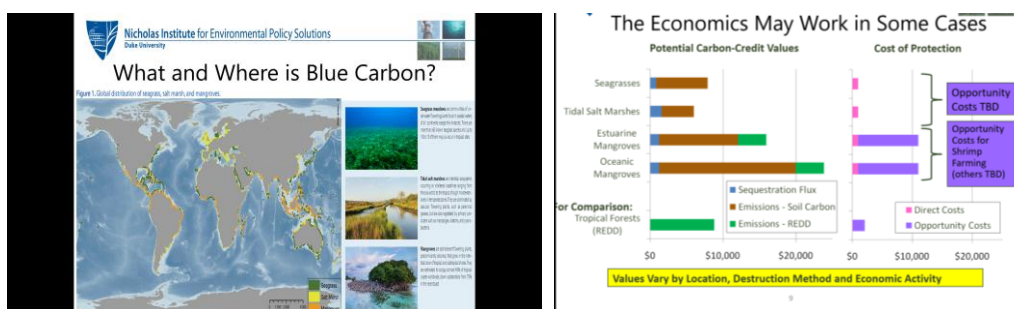


Рис. 4.2. Скріни екрану з прикладами кейсів

Здобувачам освіти пропонувалося моделювати ситуації міжнародної наукової конференції, де потрібно було презентувати результати досліджень англійською мовою

Семінарські заняття спрямовувалися на розвиток умінь аргументовано висловлюватися, дискутувати та відстоювати власну позицію. Вони реалізовували принцип поєднання формальної та неформальної освіти, оскільки майбутнім магістрам з економіки давалися завдання підготувати короткі презентації на основі матеріалів з відкритих цифрових ресурсів (онлайн-статей або подкастів). За результатами аналізу, такий підхід сприяв підвищенню мотивації здобувачів освіти і формуванню навичок не лише слухання, а і критичного мислення (рис.4.3).

Проектна діяльність виступала однією з важливих форм навчання на формувальному етапі експерименту. Вона дозволяла об'єднати мовну підготовку з професійними інтересами здобувачів. Так, групам здобувачів освіти пропонувалося створити мультимедійний продукт економічного

спрямування (відео-презентацію або інтерактивний глосарій), що вимагало не лише мовних, а й цифрових умінь. Поєднання проєктного навчання з цифровими інструментами підвищувало рівень автономності та креативності майбутніх магістрів з економіки.

Single Stage Business Case

NZ Treasury 24 February 2014

Need to Invest
What is the clear need for investing in change. List:
• key drivers (problems or opportunities)
• root causes and effects of problems.

Strategic Context
Insert a summary of the organisational overview, operating environment and how the investment proposal aligns to relevant Government, regional, sector and organisational strategies.

Strategic Case:
Investment Objectives and Case for Change

Objective 1: ...What you are seeking to achieve?

Existing arrangements
Summarise the current state.

Business Needs
Describe the business gap, the difference between the current state and the desired future state.

Scope
What degree of change is required to successfully achieve the objective? What is a core must have? What is desirable, aspirational or out of scope?

Benefits
If the objective is successfully achieved, who will benefit, how and how we measure the gain (or loss)?

Risks
What contingent events could impact on the achievement of the objective?

Constraints & dependencies
What are the limiting parameters within which the investment must be delivered? What other actions outside the scope does success depend on?

Objective 2: To ...

Existing arrangements

Business Needs

Objective 3: To ...

Existing arrangements

Business Needs

Economic Case:
Determine Potential Value for Money

	Status Quo	Option 2	Option 3	Option 4
Appraisal Period (years)				
Capital Costs (\$m)				
Whole of Life Costs (\$m)				
Cost-Benefit Analysis (of monetary benefits and costs at the Public Sector Discount Rate)				
Net Present Value of Benefits (\$m)				
Net Present Costs (\$m)				
Benefit Cost Ratio				
Net Present Value (NPV, \$m)				
Multi-Criteria Analysis (ranking of non-monetary benefits and costs, if any)				
Benefit Criteria 1				
Benefit Criteria 2				
Benefit Criteria 3				
Preferred Option:				

The Preferred Option: Insert a description of the choice of the preferred option, its robustness and sensitivity to key assumptions.

Commercial Case:
Prepare for the Potential Deal: Insert an outline of the deal, including services to be procured, risk sharing, payment arrangements, intended contractual arrangements and accounting treatment.

Financial Case:
Financial Costing

	Year One	Total
Capital Expenses	\$....	\$....
Operating Expenses	\$....	\$....
Total Revenue	\$....	\$....
Capital Funding Required	\$....	\$....
Operating Funding required	\$....	\$....

Affordability and Funding:
Summarise the ability of the organisation to meet the capital and operating costs of the preferred option.

Management Case:

2014 Strategic Assessment completed dd mm yyyy • Gateway 0

2015 Programme Business Case completed dd mm yyyy • Gateway 0

Approval Sought

Indicative Business Case due dd mm yyyy • Gateway 1

Approval Sought

Detailed Business Case due dd mm yyyy • Gateway 2

Approval Sought

Procurement phase: due dd mm yyyy • RFP • Gateway 3 ... • Implementation plan ... • Contract sign

Implementation phase: due dd mm yyyy

Plan for Successful Delivery: Insert a brief description of the project management strategy and planning arrangements, including governance, reporting, benefits management, risk management, change management and post project evaluation.

Рис. 4.3. Скріни екрану із завданням на обговорення

(взято з <https://www.treasury.govt.nz/sites/default/files/2015-04/bbc-sinstg-pr-v2.ppt>)

Рольові ігри та моделювання ситуацій використовувалися для розвитку комунікативного та соціокультурного компонентів іншомовної компетентності. Зокрема, застосовувалися сценарії «переговорів», «наукових дебатів», «ділових зустрічей», у яких здобувачі освіти виконували ролі представників різних професійних груп. Такі заняття відповідали принципу автентичності та принципу індивідуалізації, оскільки кожен студент міг обирати власну роль відповідно до професійних інтересів.

Отже, у межах експерименту було реалізовано багаторівневу систему форм організації навчання, що поєднувала різні формати навчання, кожен з яких мав чітке методичне обґрунтування, відповідав визначеним принципам

навчання іноземної мови й сприяв розвитку конкретних компонентів іншомовної компетентності. Це забезпечило системність освітнього процесу та створило передумови для досягнення очікуваних результатів експериментальної перевірки розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки.

У процесі реалізації організаційно-педагогічної системи було використано широкий спектр методів навчання, які забезпечували поєднання традиційних, усталених, підходів із сучасними освітніми технологіями. Вибір методів навчання визначався завданнями формувального етапу експерименту, принципами іншомовної підготовки здобувачів освіти та результатами аналітичного огляду наукових праць. Особливий акцент робився на методах інтерактивного, евристичного та проєктно-дослідницького характеру, що дозволяли інтегрувати цифрові інструменти в освітній процес і забезпечувати розвиток усіх компонентів іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки.

Евристичне навчання передбачало створення умов, у яких студенти не отримували готових рішень, а самостійно відкривали закономірності та шукали відповіді на проблемні запитання. Оскільки евристика є дієвим інструментом активізації пізнавальної діяльності студентів та формування в них здатності до критичного осмислення матеріалу, то в процесі педагогічного експерименту проводилися аналіз автентичних текстів, дискусії на економічні теми та вирішення проблемних ситуацій. Зокрема, здобувачам освіти пропонувалося обговорити дилеми, пов'язану з етичними аспектами використання цифрових технологій у економічній діяльності, аргументувати власну позицію та знайти компромісне рішення (рис.4.4).

Інтерактивне навчання було спрямоване на створення освітнього середовища, де здобувач освіти виступав не пасивним слухачем, а активним учасником комунікативної взаємодії. Найчастіше використовувалися дискусії, дебати, мозкові штурми, рольові ігри. Саме інтерактивність забезпечувала наближення навчання до реальних умов професійної

комунікації та сприяла розвитку як мовних, так і соціальних навичок студентів. Зокрема, під час рольових ігор майбутні магістри з економіки виконували завдання з моделювання наукових переговорів, презентування економічних звітів або результатів економічних досліджень англійською мовою, що дозволяло відпрацьовувати одночасно лексичні, прагматичні й дискурсивні вміння.

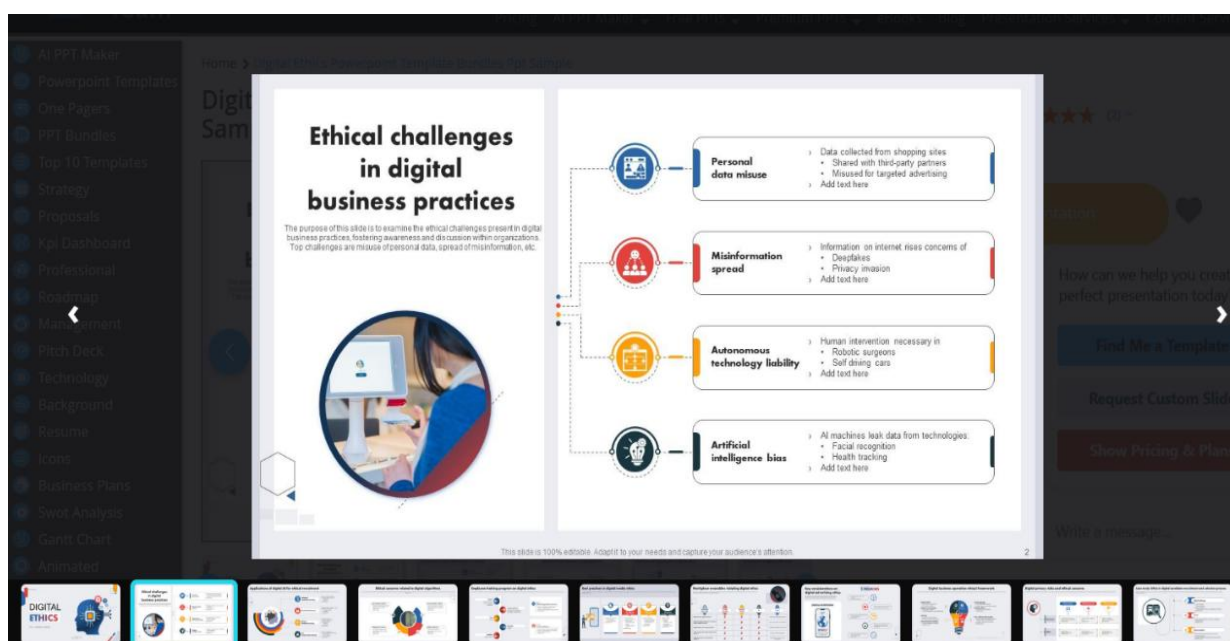


Рис. 4.4. Приклад екрану із завданням на дилему

Проблемне навчання ґрунтувалося на створенні навчальних ситуацій, у яких здобувачі освіти мали самостійно знаходити шляхи розв'язання проблем через іншомовні засоби. Такі завдання відповідали принципу автентичності, оскільки наближали майбутніх магістрів з економіки до реальних умов професійного спілкування. Наприклад, моделювалася ситуація переговорів, де необхідно було знайти рішення конфліктної ситуації, використовуючи аргументи англійською мовою. У такий спосіб формувалися не лише мовні, а й когнітивні та комунікативні навички здобувачів освіти.

Використовувався кейс-метод. Зокрема, для того, щоб розвинути соціокультурний компонент іншомовної компетентності майбутніх

магістрів з економіки, брався опорний автентичний матеріал з культурною символікою (зокрема, флористичні образи), оскільки вони працюють як «коди» цінностей і асоціацій у різних мовних спільнотах. Здобувачі освіти працювали не з вигаданими прикладами, а з реальними висловами, які вживають носії мови у публічних текстах і професійній комунікації. Кожен кейс був прив'язаний до реалістичного економічного сценарію (переговори про партнерство, вихід бренду на інший ринок, антикризовий PR, внутрішня комунікація в міжнародній команді). У такій логіці ми дотримувалися принципу автентичності: здобувач освіти вчився розуміти, чому образ або ідіома в одній культурі сприймається нейтрально чи позитивно, а в іншій може дати небажаний підтекст, і як це впливає на довіру та інтерпретацію намірів.

У LMS було створено банк прикладів уживання з тегами (сфера: маркетинг, фінанси, HR; прагматика: пом'якшення, іронія, оцінка ризику; жанр: лист, презентація, пресреліз). Далі кожен здобувач освіти отримував персоналізований набір мікрозавдань: формули для письмової комунікації, для усних переговорів, для публічних повідомлень. Далі здобувачі освіти отримували кейс-пакет у цифровому форматі: короткий опис ситуації, ролі (наприклад, фінансовий менеджер, бренд-менеджер, представник інвестора), обмеження (час, репутаційні ризики, вимоги комплаєнсу), а також добірку автентичних фрагментів з відкритих джерел (новини, сторінки компаній, приклади пресрелізів, листи-повідомлення, фрагменти презентацій). Потім давалося завдання: що саме потрібно з'ясувати, які припущення перевірити, де можливі культурні пастки у формулюваннях. У кожному кейсі було передбачено фрагмент комунікації, де доречні або вже використані культурно марковані вислови (метафори, ідіоми, символічні образи). Здобувачі освіти спершу робили інтерпретацію: який смисл «чує» адресат, яка емоційна тональність, які культурні асоціації можуть спрацювати. Потім йшло переформулювання: як сказати те саме

нейтральніше; як зберегти переконливість, не втративши коректності; як адаптувати повідомлення під іншу мовну спільноту.

Далі організовувалася співпраця і контроль якості відповідей через цифрові інструменти. Для групових рішень використовувалися спільні документи, дошки, коментування, історія змін. Для перевірки автентичності і доречності формулювань вівся пошук прикладів уживання, щоб здобувач освіти бачив типові колокації й частотність виразів у реальних текстах. Для зворотного зв'язку окремо оцінювалися: точність змісту рішення, мовна коректність, жанрова відповідність, і соціокультурна доречність (чи не створює фраза небажаний підтекст, чи відповідає нормам ввічливості, чи не порушує очікувань адресата). Завершувався кейс фазою рефлексії, коли здобувач освіти коротко фіксував: які культурні припущення він мав спершу; що змінилося після аналізу прикладів; які формули він візьме у власний професійний словник і в яких жанрах вони доречні. У підсумку кейс-стаді працює як механізм переносу: від знання про символіку або ідіому до вміння діяти в економічній комунікації іншою мовою, з опорою на автентичність і персоналізовану цифрову траєкторію.

Розвиток дискурсивного й рефлексивного компонентів іншомовної компетентності забезпечувався через вирішення дослідницьких завдань. Здобувачам пропонувалося підготувати короткі наукові повідомлення, рецензії на статті чи аналітичні огляди англійською мовою. Це давало змогу формувати вміння структурувати тексти, дотримуватися жанрових норм і критично оцінювати інформацію. Поєднання дослідницьких завдань із цифровими ресурсами дозволяло студентам оволодівати навичками академічного письма та входити у міжнародний науковий дискурс.

Ефективність реалізації організаційно-педагогічної системи значною мірою залежала від добору й інтеграції сучасних засобів навчання. У межах педагогічного експерименту вони розглядалися не лише як допоміжний інструмент, а як важливий компонент освітнього середовища, що забезпечував гнучкість, відкритість і варіативність іншомовної підготовки.

Базою для організації освітнього процесу слугували платформи Moodle та Google Classroom, які забезпечували структурованість і системність подачі навчального матеріалу. Використання LMS Moodle дозволяло створювати електронні курси з чітким поділом на модулі, розміщенням навчальних матеріалів (тексти, відео, презентації), а також завданнями для самостійної та групової роботи (рис. 4.5).

Task 2. True / False / Not Given
Decide whether the statements are **True (T)**, **False (F)** or **Not Given (NG)**:

- Remote work was common in all industries ten years ago.
- Employers can hire people from different countries thanks to remote work.
- All employees prefer hybrid work models.

Task 3. Matching Headings
Match each paragraph (A–D) with the correct heading:

A. Paragraph 1
B. Paragraph 2
C. Paragraph 3
D. Paragraph 4

Headings:

- Solutions and future perspectives
- The challenges of working remotely
- The development of remote work
- Benefits for employees and employers

Task 4. Vocabulary in Context
Find words in the text that match the meanings:

- A feeling of being alone and separated from others
- A combination of two different systems
- Physical tiredness caused by too much work
- Clearly defined standards or goals

Task 5. Open Questions
Answer in 2–3 sentences:

- Why can remote work become useful for some companies?

Reading Comprehension –
Text: The Rise of Remote Work

Over the past decade, remote work has transformed from a rare privilege into a common working arrangement across many industries. Advances in digital communication, combined with changes in workplace culture, have allowed employees to perform their duties from almost anywhere in the world. While remote work was once limited to freelancers and technology professionals, it is now widely adopted by companies of all sizes.

One of the main advantages of remote work is flexibility. Employees are no longer required to spend hours commuting, which often leads to improved work-life balance and reduced stress levels. Many workers report higher productivity when working from home, as they can create a personalized and comfortable work environment. Employers also benefit, as remote work reduces the need for large office spaces and allows companies to hire talent globally.

However, remote work also presents significant challenges. The lack of face-to-face interaction can lead to feelings of isolation and difficulties in communication. Team collaboration may suffer if employees are not actively engaged or if companies fail to establish clear communication channels. Additionally, the blurred boundary between work and personal life can cause employees to work longer hours, leading to burnout.

To address these issues, many organizations have introduced hybrid models that combine remote and in-office work. Regular virtual meetings, clear performance expectations, and support for employees' mental well-being are becoming essential elements of successful remote work strategies. As technology continues to evolve, remote work is likely to remain a central feature of modern employment.

are becoming essential elements of successful remote work strategies. A work is likely to remain a central feature of modern employment.

Tasks
Task 1. Multiple Choice
Choose the correct answer:

- Remote work became widespread mainly because of:
 - A) government regulations
 - B) advances in technology and workplace culture
 - C) employee protests
 - D) higher office costs
- According to the text, employees working remotely often:
 - A) feel less productive
 - B) prefer strict schedules
 - C) experience better work-life balance
 - D) communicate more easily
- One disadvantage of remote work mentioned is:
 - A) lower salaries
 - B) limited job opportunities
 - C) increased commuting time
 - D) social isolation

Task 2. True / False / Not Given
Decide whether the statements are **True (T)**, **False (F)** or **Not Given (NG)**:

- Remote work was common in all industries ten years ago.
- Employers can hire people from different countries thanks to remote work.
- All employees prefer hybrid work models.

Task 3. Matching Headings

Дата	Питання	Відповідь	Оцінка
01.10.2024	Питання 1	Відповідь 1	10
01.10.2024	Питання 2	Відповідь 2	10
01.10.2024	Питання 3	Відповідь 3	10
01.10.2024	Питання 4	Відповідь 4	10
01.10.2024	Питання 5	Відповідь 5	10
01.10.2024	Питання 6	Відповідь 6	10
01.10.2024	Питання 7	Відповідь 7	10
01.10.2024	Питання 8	Відповідь 8	10
01.10.2024	Питання 9	Відповідь 9	10
01.10.2024	Питання 10	Відповідь 10	10
01.10.2024	Питання 11	Відповідь 11	10
01.10.2024	Питання 12	Відповідь 12	10
01.10.2024	Питання 13	Відповідь 13	10
01.10.2024	Питання 14	Відповідь 14	10
01.10.2024	Питання 15	Відповідь 15	10
01.10.2024	Питання 16	Відповідь 16	10
01.10.2024	Питання 17	Відповідь 17	10
01.10.2024	Питання 18	Відповідь 18	10
01.10.2024	Питання 19	Відповідь 19	10
01.10.2024	Питання 20	Відповідь 20	10
01.10.2024	Питання 21	Відповідь 21	10
01.10.2024	Питання 22	Відповідь 22	10
01.10.2024	Питання 23	Відповідь 23	10
01.10.2024	Питання 24	Відповідь 24	10
01.10.2024	Питання 25	Відповідь 25	10
01.10.2024	Питання 26	Відповідь 26	10
01.10.2024	Питання 27	Відповідь 27	10
01.10.2024	Питання 28	Відповідь 28	10
01.10.2024	Питання 29	Відповідь 29	10
01.10.2024	Питання 30	Відповідь 30	10
01.10.2024	Питання 31	Відповідь 31	10
01.10.2024	Питання 32	Відповідь 32	10
01.10.2024	Питання 33	Відповідь 33	10
01.10.2024	Питання 34	Відповідь 34	10
01.10.2024	Питання 35	Відповідь 35	10
01.10.2024	Питання 36	Відповідь 36	10
01.10.2024	Питання 37	Відповідь 37	10
01.10.2024	Питання 38	Відповідь 38	10
01.10.2024	Питання 39	Відповідь 39	10
01.10.2024	Питання 40	Відповідь 40	10
01.10.2024	Питання 41	Відповідь 41	10
01.10.2024	Питання 42	Відповідь 42	10
01.10.2024	Питання 43	Відповідь 43	10
01.10.2024	Питання 44	Відповідь 44	10
01.10.2024	Питання 45	Відповідь 45	10
01.10.2024	Питання 46	Відповідь 46	10
01.10.2024	Питання 47	Відповідь 47	10
01.10.2024	Питання 48	Відповідь 48	10
01.10.2024	Питання 49	Відповідь 49	10
01.10.2024	Питання 50	Відповідь 50	10
01.10.2024	Питання 51	Відповідь 51	10
01.10.2024	Питання 52	Відповідь 52	10
01.10.2024	Питання 53	Відповідь 53	10
01.10.2024	Питання 54	Відповідь 54	10
01.10.2024	Питання 55	Відповідь 55	10
01.10.2024	Питання 56	Відповідь 56	10
01.10.2024	Питання 57	Відповідь 57	10
01.10.2024	Питання 58	Відповідь 58	10
01.10.2024	Питання 59	Відповідь 59	10
01.10.2024	Питання 60	Відповідь 60	10
01.10.2024	Питання 61	Відповідь 61	10
01.10.2024	Питання 62	Відповідь 62	10
01.10.2024	Питання 63	Відповідь 63	10
01.10.2024	Питання 64	Відповідь 64	10
01.10.2024	Питання 65	Відповідь 65	10
01.10.2024	Питання 66	Відповідь 66	10
01.10.2024	Питання 67	Відповідь 67	10
01.10.2024	Питання 68	Відповідь 68	10
01.10.2024	Питання 69	Відповідь 69	10
01.10.2024	Питання 70	Відповідь 70	10
01.10.2024	Питання 71	Відповідь 71	10
01.10.2024	Питання 72	Відповідь 72	10
01.10.2024	Питання 73	Відповідь 73	10
01.10.2024	Питання 74	Відповідь 74	10
01.10.2024	Питання 75	Відповідь 75	10
01.10.2024	Питання 76	Відповідь 76	10
01.10.2024	Питання 77	Відповідь 77	10
01.10.2024	Питання 78	Відповідь 78	10
01.10.2024	Питання 79	Відповідь 79	10
01.10.2024	Питання 80	Відповідь 80	10
01.10.2024	Питання 81	Відповідь 81	10
01.10.2024	Питання 82	Відповідь 82	10
01.10.2024	Питання 83	Відповідь 83	10
01.10.2024	Питання 84	Відповідь 84	10
01.10.2024	Питання 85	Відповідь 85	10
01.10.2024	Питання 86	Відповідь 86	10
01.10.2024	Питання 87	Відповідь 87	10
01.10.2024	Питання 88	Відповідь 88	10
01.10.2024	Питання 89	Відповідь 89	10
01.10.2024	Питання 90	Відповідь 90	10
01.10.2024	Питання 91	Відповідь 91	10
01.10.2024	Питання 92	Відповідь 92	10
01.10.2024	Питання 93	Відповідь 93	10
01.10.2024	Питання 94	Відповідь 94	10
01.10.2024	Питання 95	Відповідь 95	10
01.10.2024	Питання 96	Відповідь 96	10
01.10.2024	Питання 97	Відповідь 97	10
01.10.2024	Питання 98	Відповідь 98	10
01.10.2024	Питання 99	Відповідь 99	10
01.10.2024	Питання 100	Відповідь 100	10

Рис. 4.5. Скріни окремих навчальних матеріалів та оцінки в системі Moodle

Google Classroom, у свою чергу, полегшував оперативний обмін матеріалами й комунікацію між суб'єктами освітнього процесу. Важливо, що використання платформ давало змогу реалізувати принцип цифрової відкритості, оскільки вони забезпечували доступ до навчальних завдань і дидактичних матеріалів у будь-який час і з будь-якого пристрою. Здобувачі освіти також могли обирати власний темп навчання, що відповідало принципу індивідуалізації освітніх траєкторій.

У процесі експерименту активно використовувалися мобільні застосунки для розвитку лексико-граматичних умінь і формування комунікативних навичок. Серед них:

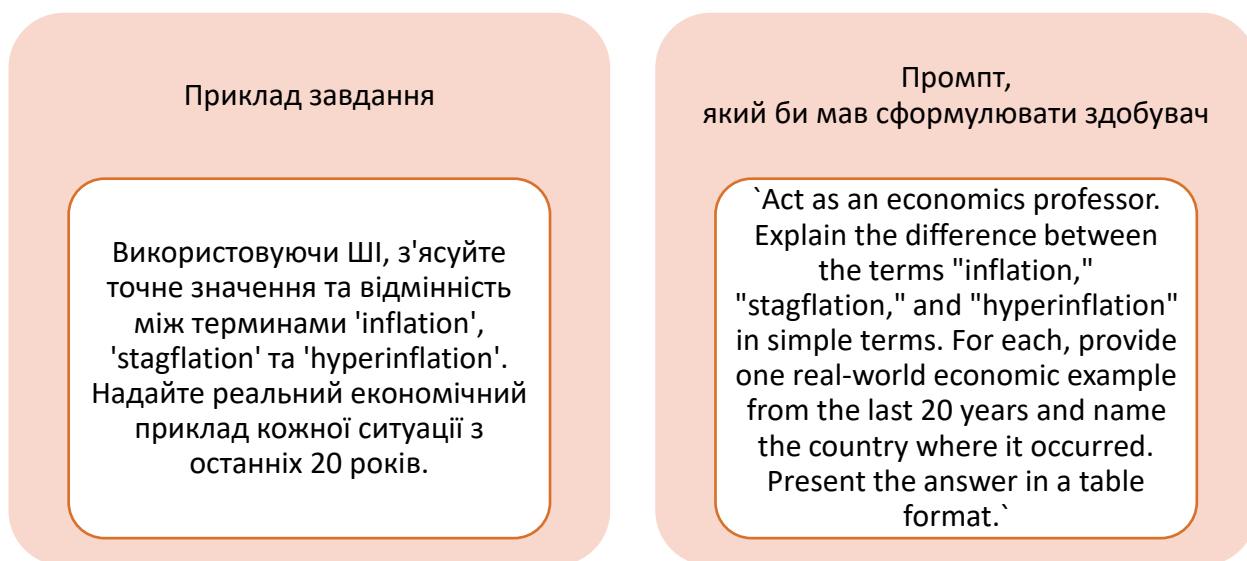
- Duolingo для відпрацювання граматики та лексики у форматі коротких щоденних завдань;
- Quizlet для запам'ятовування та повторення професійної термінології за допомогою карток і тестів;
- Speechling для вдосконалення вимови та розвитку навичок говоріння.

Використання мобільних застосунків забезпечувало поєднання формальної та інформальної освіти, оскільки здобувачі освіти могли тренуватися поза межами аудиторії у зручний для себе час. Саме такі інструменти сприяли розвитку автономності студентів і підвищували їхню мотивацію до вивчення іноземної мови.

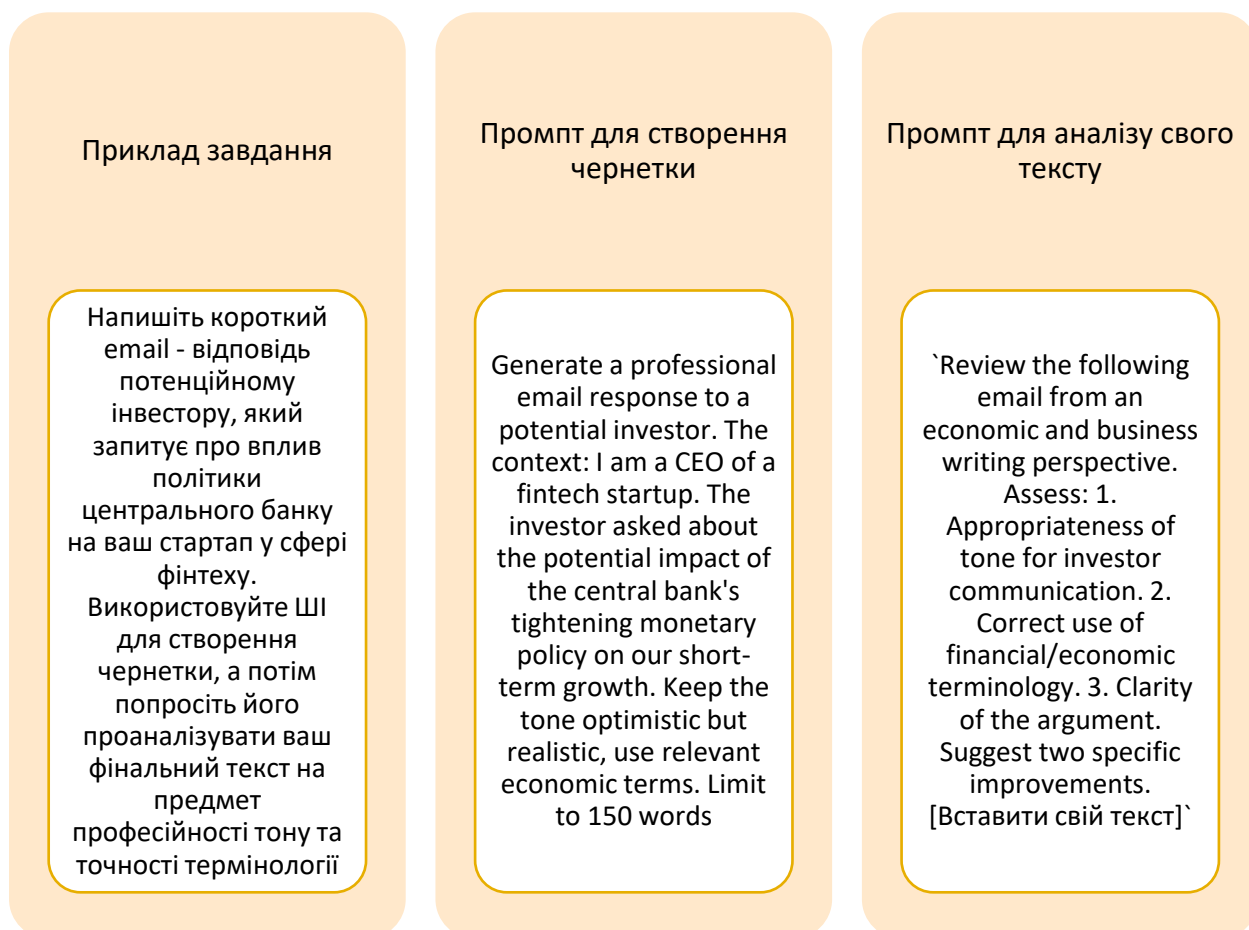
Застосування різних цифрових ресурсів відбувалося не ізольовано, а у поєднанні. Наприклад, під час проєктної роботи студенти використовували Google Classroom для організації завдання, Quizlet для опрацювання термінології, а Mozilla Hubs для презентації результатів у симульованому міжнародному середовищі. Такий підхід відповідав одразу кільком принципам автентичності, інтеграції та цифрової відкритості.

Важливим засобом навчання при реалізації організаційно-педагогічної системи стали електронні навчальні матеріали та мультимедійні продукти, створені у співпраці викладачів і студентів, а

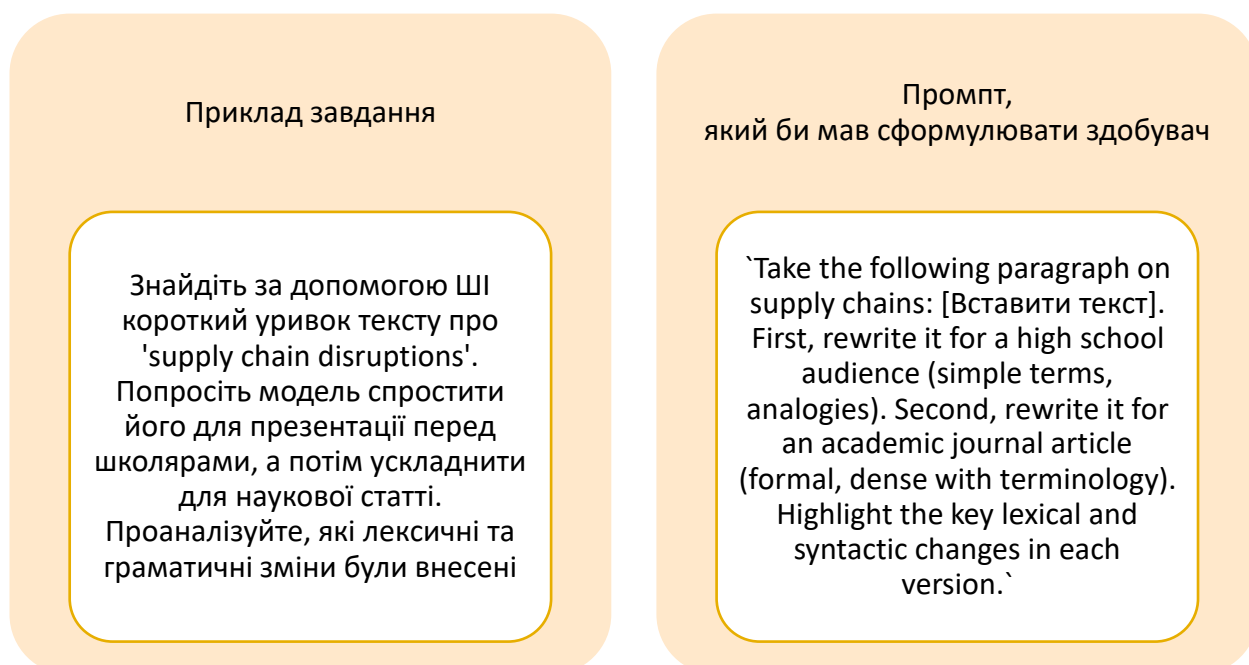
також використання генеративного ШІ. Для майбутніх магістрів з економіки іноземна мова виступає не лише лексико-граматична система, а і як інструмент для аналізу ринків, ведення переговорів, роботи з фінансовою звітністю та академічних досліджень тощо. Тому нами акцентувалася увага на тому, що ефективне використання ШІ залежить від уміння правильно формулювати запити (промпти) англійською мовою. Так, для актуалізації знань термінології ми використовували завдання визначити поняття англійською та описати приклади їх застосування (рис.4.6, а), для розвитку навичок цифрової комунікації і структурованого писемного мовлення - написання та аналіз бізнес-документів (рис.4.6, б), для навчання оцінювати інформацію та адаптувати стиль викладу іноземною мовою - критичний аналіз та ререйтинг текстів (рис.4.6, в).



A)



Б)



В)

Рис.4.6. Приклади застосування ШІ в іншомовній підготовці

Особливу увагу ми приділяли аналізу типових помилок студентів при роботі з ШІ. Однією з найпоширеніших помилок було формування надмірно генералізованих запитів до ШІ. Здобувачі часто обмежуються надто загальними питаннями («напиши про інфляцію» або «що таке ВВП?»). Такі запити вели до поверхневих, енциклопедичних відповідей, позбавлених професійного, економічного, забарвлення і глибини. Тому ми навчали технікам конкретизації запитів, де здобувачі мали чітко визначати роль системи (наприклад, «виступай в ролі фінансового аналітика»), самого завдання, бажаний формат виведення інформації, обсяг відповіді тощо.

Інша значна проблема – пасивне, некритичне споживання інформації, згенерованої штучним інтелектом. Здобувачі освіти були схильні сприймати відповіді ШІ як абсолютно достовірні та готові до подальшого використання, уникаючи процедур перевірки та осмислення. Тому ми додатково просили здобувачів здійснити верифікацію, наприклад, порівняння отриманих від ШІ даних з авторитетними джерелами, науковою літературою або офіційною статистикою, з подальшим аналітичним обговоренням виявлених розбіжностей.

Ще однією характерною помилкою було ігнорування необхідності постобробки та адаптації отриманого матеріалу. Багато здобувачів освіти розглядали згенерований ШІ текст як кінцевий продукт, готовий до подання. Однак такий текст часто мав універсальний, безособистісний стиль і містив певні граматичні помилки. Тому просили здобувачів освіти використовувати Grammarly та відтворювати правила, за якими виправлено згенерований текст.

Також спостерігалася мовна непослідовність у комунікації зі штучним інтелектом. Здобувачі освіти часто формували запити, змішуючи рідну та іноземну мову, що призводило до отримання нерелевантних або спотворених відповідей. Це перешкоджало не лише отриманню якісної інформації, але й ефективному розвитку мовних навичок. Тому іншомовна підготовка включала формування чітких, одномовних та термінологічно

вивічених запитів, що також впливало на розвиток іншомовної компетентності.

Використання ІІІ в іншомовній підготовці економістів сприймалося нами як потужний методологічний ресурс, який дозволяє перенести фокус з механічного засвоєння знань на формування гнучких комунікативних навичок, де ІІІ ставав не «виконавцем завдань», а симулятором професійного середовища, персональним тренером і каталізатором автономного навчання майбутнього магістра з економіки.

Таким чином, система засобів навчання у нашому експерименті виконувала не допоміжну, а визначальну роль, оскільки саме завдяки цифровим платформам, мобільним застосункам і віртуальним середовищам було створено гнучке, інтерактивне та професійно орієнтоване освітнє середовище. Їхнє застосування сприяло формуванню всіх компонентів іншомовної компетентності, підвищувало мотивацію студентів і забезпечувало відповідність навчального процесу сучасним освітнім викликам.

Інтеграція цифрових ресурсів у освітній процес стала стрижневим елементом реалізації організаційно-педагогічної системи. На відміну від традиційних методик, де цифрові засоби розглядаються як допоміжні, у нашому експерименті вони відігравали інтегративну роль, забезпечуючи не лише технічну підтримку, а й нову якість освітнього процесу.

Приклади навчальних завдань і сценаріїв занять

Упровадження організаційно-педагогічної системи передбачало не лише використання різних форм і методів навчання, а й розробку конкретних завдань та сценаріїв, які б забезпечували розвиток усіх компонентів іншомовної компетентності. У ході експерименту було апробовано низку завдань, що поєднували автентичний контент, професійну спрямованість і цифрові інструменти.

1. Завдання для розвитку лінгвістичного компоненту. У мобільному застосунку Quizlet студенти створювали персоналізовані набори карток із

професійною термінологією (наприклад, «екологічне диво», «біотехнології», «економічна криза»). Після цього відбувалося змагання у групах у форматі інтерактивної гри «Quizlet Live», де перевірялася правильність застосування термінів. Це завдання сприяло не лише закріпленню лексико-граматичних знань, а й активізації мотивації завдяки елементам гейміфікації.

Також використовувався ІІІ. Майбутнім магістрам було запропоновано використати ІІІ для аналізу академічних текстів (наприклад, з фінансової поведінки чи економетрики) з метою автоматичного виокремлення ключових термінів та їх вживання. Подальша робота була орієнтована на категоризацію цих термінів, створення глосаріїв, а також на інтерактивне тестування знань за допомогою ІІІ, який генерував вправи на заповнення пропусків у реченнях, взятих з реальних наукових публікацій. Це забезпечувало не пасивне запам'ятовування, а активне занурення в аутентичний мовний дискурс професійної спільноти.

2. Завдання для розвитку комунікативного компоненту. Використовувалася рольова гра «Наукова конференція у Gather Town». Кожен студент отримував роль – доповідач, опонент, модератор або слухач. Доповідач готував 5–7-хвилинний виступ англійською мовою з презентацією у Moodle, опонент ставив запитання та формулював зауваження, а модератор стежив за дотриманням регламенту. Такий сценарій дозволяв відпрацьовувати уміння організовувати діалог, аргументувати власну позицію та взаємодіяти у професійному середовищі.

Для формування навичок наукової та ділової комунікації використовувалися рольові імітації за участю ІІІ. Сценарій включав підготовку та проведення віртуального круглого столу, де ІІІ виступав у ролі модератора, опонента або експерта-економіста з певною точкою зору. Магістрам доручалося підготувати аргументовану доповідь щодо актуальної політичної теми (зокрема, «Державне регулювання крипторинків») та вступити в дискусію з віртуальним опонентом, який

ставив питання, викладав контраргументи або заперечував певні тези на основі економічних моделей. Це дозволяло відпрацьовувати як мовленнєву реакцію, так і логіку академічного діалогу в контрольованому, але змістовно навантаженому середовищі.

3. Завдання для розвитку соціокультурного компоненту. Студентам пропонувалися описані англійською мовою реальні ситуації міжкультурного непорозуміння (наприклад, особливості ділового етикету в Японії чи правила невербальної комунікації у країнах Близького Сходу). Завданням було пояснити помилки учасників діалогу та запропонувати шляхи корекції мовленнєвої поведінки. Це завдання формувало знання культурних норм і розвивало здатність адаптувати мовлення до конкретних умов.

Здобувачі освіти взаємодіяли з ІІІ у режимі діалогу, який імітує переговори з віртуальними колегами з різних регіонів (наприклад, обговорення умов спільного venture з партнерами з Азії чи Близького Сходу). Системі можна було задати параметри певного ділового етикету, комунікативних табу та норм ведення дискусії. Завданням здобувача освіти було розпізнати культурно зумовлені особливості комунікації, адаптувати до них свою аргументацію та мовленнєву поведінку та досягти поставленої комунікативної мети.

4. Завдання для розвитку прагматичного компоненту іншомовної компетентності. Майбутні магістри з економіки готували англomовне резюме та мотиваційний лист для участі у програмі міжнародного стажування. Викладачі оцінювали документи за критеріями структурованості, використання професійної термінології та відповідності комунікативній меті. Такий сценарій поєднував роботу в Google Docs для колективного редагування і фінальне завантаження файлів у Moodle. Завдання дозволяло реалізувати принцип інтеграції мови і професії, оскільки студенти застосовували іншомовні знання у безпосередньо релевантних до їхньої майбутньої діяльності ситуаціях.

ШІ виступав як інструмент для створення, аналізу та редагування професійно орієнтованих документів. Студентам пропонувалося скласти інвестиційний меморандум (investment teaser), аналітичну записку для керівництва (executive summary) або профіль проєкту для міжнародного гранту. Подальша робота з ШІ включала послідовні ітерації: генерацію чернетки на основі чіткого пром프트, критичний аналіз згенерованого тексту на предмет відповідності жанру, точності термінології та переконливості аргументів, а також запит до ШІ на конкретні рекомендації щодо покращення стилю та структури. Таким чином, студент виконував роль автора-редактора, а ШІ - роль досвідченого колеги або рецензента.

5. Завдання для розвитку дискурсивного компоненту іншомовної компетентності. Прикладом такого завдання є написання есе на тему «The Role of Digital Technologies in My Future Profession». Есе оцінювалося за показниками зв'язності тексту (П7) та дотримання жанрових норм (П8). Викладачі використовували інструменти коментування у Moodle для надання зворотного зв'язку. Такий формат дозволяв студентам поступово входити в академічний дискурс, оволодіваючи не лише мовними, а й композиційними стратегіями письма. З іншого боку, ШІ міг бути використаний як тренувальний майданчик для написання складових наукової статті. Здобувач формулював запит з описом структури та ідей публікації, отримував чернетку від ШІ, а потім аналізував її з точки зору логічної послідовності, наявності зв'язків між частинами тексту тощо. Потім здобувач просив ШІ оцінити когерентність тексту, виявити прогалини в аргументації та запропонувати варіанти посилення зв'язності через використання переходів та реферативних конструкцій.

6. Завдання для розвитку рефлексивного компоненту. Кожного тижня студенти могли писати невеликий звіт англійською мовою, де описували, які завдання були найскладнішими, як вони долали труднощі, які навички покращили. Викладачі надавали індивідуальні коментарі, що сприяло розвитку інтроспективного критерію (П9).

При цьому ІІІ міг суттєво поглибити процес рефлексії, трансформуючи його з монологічного звіту в інтерактивне дослідження власного розвитку. ІІІ, на основі аналізу записів у журналі, виконував функцію коуча: ставив навідні запитання для глибшої рефлексії («Які саме стратегії ви використовували для пошуку аргументів?»), пропонував індивідуальні рекомендації щодо подолання виявлених проблемних зон (наприклад, вживання часів у науковому описі) та генерував персоналізовані вправи для відпрацювання конкретних прогалин. Це сприяло формуванню метапізнання та здатності до автономного навчання.

Наведені приклади завдань підтвердили можливість практичної реалізації розробленої організаційно-педагогічної системи в освітньому процесі. Вони поєднували принципи інтеграції, автентичності, індивідуалізації, цифрової відкритості та безперервності освіти, що забезпечувало комплексний розвиток іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. Систематичне використання таких завдань сприяло підвищенню мотивації, активізації самостійної роботи й формуванню вмінь, необхідних для професійної комунікації у міжнародному середовищі.

Успішність реалізації організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності значною мірою залежала від дотримання комплексу організаційних і педагогічних умов. Вони забезпечували не лише технічну можливість функціонування системи, але й педагогічну ефективність процесу навчання. Серед організаційних умов фундаментальне значення мало посилення професійних акцентів іншомовної підготовки через міждисциплінарну інтеграцію. Ця умова забезпечує релевантність мовної підготовки, безпосередньо зв'язуючи її зі змістом основних економічних дисциплін, таких як економетрика, корпоративні фінанси чи міжнародний бізнес. Інтеграція проявлялася у використанні автентичних фахових матеріалів (наукові статті, звіти, кейси) як основи для мовних завдань, що перетворювало вивчення мови на

інструмент поглиблення предметних знань та розвитку мислення в рамках професійного дискурсу.

Другою важливою організаційною умовою була спеціалізація цифрового освітнього середовища, що передбачало не просто використання загальних платформ, а розгортання цілеспрямованого цифрового освітнього простору, що включав профільовані ресурси: глосарії, тексти, симулятори ділових переговорів та засоби для аналізу даних з підтримкою мови. Таке середовище створювало технологічний ракурс, імітуючи реальні умови професійної комунікації та інформаційно-аналітичної роботи економіста.

Третя умова, адаптивна організація освітнього процесу в умовах формажорів, була вимогою стійкості системи і вимагала наперед розроблених процедур гнучкого переходу між форматами (очним, дистанційним, гібридним), арсеналу асинхронних завдань та інструментів підтримки, які гарантують безперервність мовної підготовки незалежно від зовнішніх обставин, зберігаючи її якість та послідовність.

У процесі реалізації організаційно-педагогічної системи надавався пріоритет контентно-орієнтованій іншомовній комунікації як педагогічній умові, що означало зсув фокусу з вивчення мови як такої на використання мови для освоєння та обговорення професійного контенту. Тому активно використовувалися проблемні завдання, де мовна правильність ставала засобом для точної та переконливої передачі економічних концепцій, аналізу даних та формування висновків, що безпосередньо відповідали потребам майбутніх магістрів у науковій та майбутній професійній діяльності.

Умова індивідуалізації навчальних траєкторій через цифрові інструменти була спрямована на подолання нерівномірності мовної підготовки студентів та врахування їхніх дослідницьких інтересів. Цифрові платформи та штучний інтелект дозволяли діагностувати індивідуальні прогалини, пропонувати персоналізовані набори вправ, адаптувати складність завдань і матеріали під конкретну тему (магістерська робота,

дослідницьке завдання, виступ на конференції тощо), тим самим максимізуючи особистісну відповідність та ефективність навчання.

Активізація практико-орієнтованої співпраці в іншомовному середовищі як педагогічна умова реалізувалася через організацію проєктів, рольових ігор, виконання спільних дослідницьких завдань з «іноземними партнерами». У таких умовах мова функціонує як природний інструмент колективної роботи над реальними або імітованими професійними проблемами, а тому розвиває у здобувачів освіти не лише мовні навички, але й здатність до командної взаємодії в міжкультурному середовищі.

Сукупна реалізація виявлених організаційних та педагогічних умов створила цілісну, релевантну та стійку екосистему іншомовної підготовки, яка трансформувала її з допоміжного навчального модуля в невід'ємну складову формування конкурентоспроможного фахівця-економіста глобального рівня.

Окремої уваги потребувала організація оцінювання в системі Moodle. Формувальне оцінювання майбутніх магістрів з економіки здійснювалося як регулярний цикл «завдання – зворотний зв'язок – доопрацювання – повторна спроба», що не зводилося до фіксації бала, а працювало як механізм керування прогресом: викладач задавав прозорі критерії виконання завдань, забезпечував оперативний коментар до сильних і слабких місць відповіді, а здобувач освіти отримував можливість поліпшити результат на основі конкретних рекомендацій. Технічно це стало можливим завдяки комбінації активностей в Moodle, налаштуванням критеріїв у вигляді рубрик або гайдлайнів, режимом багаторазових спроб, а також використанням Журналу оцінок як «панелі» для відстеження індивідуальної траєкторії майбутніх магістрів з економіки.

У площині лексико-граматичних знань формувальне оцінювання будувалося на коротких «малих» перевірках із негайним або відкладеним зворотним зв'язком. Так, здобувач освіти виконував тест з кількома типами запитань: вибір правильної форми дієслова в контексті опису графіків,

заповнення пропусків у фрагменті економічного звіту, зіставлення терміна й дефініції, а також коротка відповідь, де потрібно перефразувати речення з використанням цільової конструкції (наприклад, пасив або умовні речення у формі, релевантній для аналітичного письма). Формувальний компонент оцінювання забезпечував не стільки підсумковий бал, скільки коментарі до кожного варіанта відповіді: для типових помилок здобувачів освіти система показувала підказку з поясненням правила і прикладом у професійній лексиці; для відкритих відповідей викладач додавав короткий коментар і задавав вимогу повторної спроби. Частина тестів можна було налаштувати як «тренувальні» із необмеженою кількістю спроб та зниженим або нульовим ваговим внеском у підсумкову оцінку, щоб підкреслити діагностичну, а не каральну функцію контролю.

Оцінювання читання як уміння здійснювалося через завдання, що фіксують не тільки розуміння змісту, а й стратегії роботи з фаховим текстом. У Moodle це можливо було реалізувати, оскільки текст або фрагмент звіту розміщався як ресурс (сторінка або файл), а перевірка організовувалася через тест або завдання з розгорнутою відповіддю. Так, на матеріалі пресрелізу центрального банку здобувач освіти мав дати відповіді серію запитань різних рівнів: визначити аргументи, знайти мовні маркери причинно-наслідкових зв'язків, інтерпретувати значення терміна, сформулювати короткий висновок про ризики для ринку. Формувальний ефект виникав тоді, коли для кожного рівня розуміння було задано критерії, а коментар викладача був спрямований на конкретні стратегії («у відповіді правильна ідентифікація позиції автора, але пропущено маркер, що вказує на обмеження прогнозу; поверніться до абзацу 3 і уточніть» тощо). У повторній спробі здобувач освіти подавав доопрацьований висновок, а викладач фіксував прогрес у Журналі оцінок і, за потреби, додавав індивідуальну рекомендацію щодо типу текстів для тренування.

Письмо як професійно орієнтоване уміння оцінювалося через завдання Moodle із вбудованими критеріями та ітеративним

доопрацюванням. Для майбутніх економістів типовими є жанри ділового листа, короткої аналітичної довідки, резюме фінансового звіту тощо. Тому для здобувачів освіти пропонувалося завдання подати чернетку відповіді клієнту щодо умов кредитування як завдання з типом «онлайн-текст». В Moodle можна було окремо оцінювати точність термінології, доречність стилю, логіку структури, граматичну коректність і прагматичну ввічливість. Після першої подачі викладач залишав коментарі в тексті та загальний підсумок, але також ставив конкретну ціль для другої версії («посилити аргументацію щодо ризиків, використовуючи модальні дієслова й hedging; уникати категоричних тверджень без посилань на дані» тощо). Друга спроба розглядалася як демонстрація прогресу, а не як «перездача», що добре узгоджувалося з логікою формувального оцінювання.

Говоріння в Moodle закладалося як уміння, яке оцінюється через цифрові артефакти мовлення й коментар до них. Практично це реалізовувалося через завдання з аудіо або відео-відповідями, коли здобувач освіти записував короткий усний звіт або презентацію, а викладач оцінював за наперед визначеними критеріями. Так, здобувачі освіти завантажували 1-2-хвилинний аудіокоментар до таблиці з показниками безробіття. Після першої спроби здобувач освіти отримував не лише бал, а й конкретні «точки росту» («перевантаження числовими деталями без узагальнення; додайте один узагальнювальний висновок і використайте маркери порівняння» тощо), після чого виконував повторний запис.

Аудіювання здійснювалося через контроль розуміння й тренування стратегій слухання на професійних матеріалах економічного змісту (фрагментах економічних подкастів, відеокоментарях аналітиків тощо). Запитання були орієнтовані не тільки на «що сказано», а й на «як це розпізнати», і зворотний зв'язок пояснював, які сигнали в мовленні допомагають відрізнити факт від оцінки, прогноз від припущення, основний висновок від прикладу. Якщо здобувач освіти не проходив поріг, то система

запропонувала повторну спробу після короткого тренувального блоку роботи над помилками.

Окремо формувальне оцінювання було спрямоване на розвиток метакогнітивних умінь і саморегуляції майбутніх магістрів з економіки. У Moodle це описувалося через журнали або завдання-рефлексії, коли здобувач освіти коротко фіксував, що саме було йому складним, які стратегії були застосовані, які типові помилки повторювалися і який план корекції було обрано. Викладач коментував вибір (не «правильно/неправильно») щодо якості самоаналізу та реалізованості самого плану. Такий підхід добре пов'язувався з індивідуалізацією освітньої траєкторії: у Журналі оцінок відображалися не лише бали, а й статуси виконання і прогрес, що підсилювало прозорість траєкторії.

Підсумовуючи, відзначимо, що формувальне оцінювання в Moodle сприймалося нами як технологічно підтримана система доказів навчального прогресу здобувачів освіти, де кожен вид діяльності супроводжувався критеріями, коментарем і можливістю корекції, а накопичені дані давали підстави для обґрунтованих педагогічних висновків та індивідуальної підтримки майбутніх магістрів з економіки.

Подолання труднощів, що виникали у процесі експерименту, підтвердило гнучкість і адаптивність розробленої системи, а також її здатність відповідати сучасним викликам вищої освіти. Експериментальний досвід продемонстрував, що іншомовна підготовка у сучасному університетському середовищі не може бути обмежена лише традиційними лекційними чи практичними заняттями, а повинна набувати комплексного характеру з акцентом на інтерактивність, професійну орієнтацію та цифрову відкритість.

4.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту

Система вимірювання динаміки розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки у дослідженні побудована так, щоб охопити

різні її складники (лінгвістичний, комунікативний, соціокультурний, прагматичний, дискурсивний та рефлексивний) через дев'ять показників П1–П9 із уніфікованою шкалою 0–20 балів і чотирма рівнями (рис.4.7).

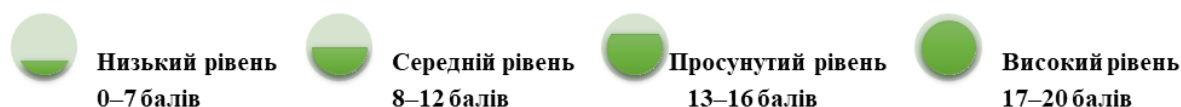


Рис. 4.7. Розподіл балів за рівнями розвитку іншомовної компетентності

Це забезпечує порівнюваність результатів між показниками та коректний аналіз приросту «до/після» у двох групах – експериментальній і контрольній (ЕГ і КГ).

Запропоновані методики визначення рівня розвитку іншомовної компетентності студентів обрані на підставі сучасних підходів у прикладній лінгвістиці, методиці викладання іноземних мов та педагогічних дослідженнях. Вони поєднують стандартизовані форми тестування, апробовані у міжнародній практиці, та адаптовані методи, що забезпечують валідність і надійність оцінювання у вітчизняних умовах.

Для показника П1. «Граматична правильність» використано стандартизований тест із 20 завдань трьох типів (multiple choice, gap-filling, sentence transformation), виконання орієнтовно 30 хв; результат фіксується як кількість правильних відповідей (Додаток В1). Тестова форма дає відносно об'єктивний показник сформованості граматичних навичок, які є «опорою» для усного й письмового мовлення. Чітка шкала інтерпретації (від системних помилок до стійкого правильного використання структур) підсилює валідність порівняння до/після.

Для показника П2. «Термінологічна точність» використано тест на термінологічний мінімум, укладений на основі навчальної програми та автентичних професійних джерел; 20 завдань (multiple choice, gap-filling,

matching), результат – кількість правильних відповідей (Додаток В2). Текстом вимірюється не «загальна лексика», а точність уживання спеціалізованих одиниць, що напряду пов'язано з професійно орієнтованою іншомовною підготовкою. Опора на програму й автентичні джерела підсилює змістову валідність інструментарію.

Для показника ПЗ. «Здатність організовувати діалог» використано завдання-ситуації, які оцінювалися за 5 критеріями - ініціювання, підтримка/розгортання, реакції на партнера, завершення тощо (Додаток В3), чим вимірювали уміння, які не можна повноцінно виявити через тест. Ситуативні діалоги моделюють реальну комунікацію, а експертне оцінювання за критеріями дає підстави для більш надійної інтерпретації якості діалогічного мовлення.

Для показника П4. «Знання культурних норм» використано тест на міжкультурну чутливість, який складався із 20 завдань (multiple choice, true/false, ситуаційні завдання). Зміст завдань охоплює мовленнєвий етикет, традиції, невербальну поведінку, норми академічної та професійної комунікації; результат – кількість правильних відповідей (Додаток В4). Інструмент відділяє «знання правил» від випадкового вгадування завдяки поєднанню форматів (MCQ, T/F, ситуаційні мікрозавдання) та фокусу на типових культурних сценаріях взаємодії. Це релевантно для оцінювання соціокультурного компонента іншомовної компетентності, який безпосередньо впливає на ефективність комунікації.

Для показника П5. «Адаптація мовлення до ситуації» використано аналіз кейсів (case-study) із моделюванням академічних і професійних ситуацій. Відповіді оцінювалися за 5 критеріями - стиль, доречність лексики, ввічливість, зв'язність, гнучкість (Додаток В5). Такі кейси перевіряють не лише «правильність», а ситуативну доцільність мовленнєвої поведінки, тобто те, що в реальному спілкуванні знижує/підсилює комунікативний ефект. Комбінація якісного (зміст відповіді) та

формалізованого (критерії, бали) компонентів підтримує обґрунтованість висновків.

Для показника П6. «Добір мовних засобів відповідно до професійних завдань» використано письмові завдання, що відтворюють типові професійні комунікативні потреби (службовий лист, CV, вступ до презентації, аналітична записка тощо). Оцінювання за 5 аспектами (жанрова адекватність, точність термінології, граматико-лексична правильність, логіка/структура, відповідність меті). (Додаток В6). Показник вимірює прагматичну ефективність іншомовного висловлювання як «інструмента дії» (виконання завдання), а не як абстрактну правильність. Саме ця площина найчастіше визначає успіх професійної комунікації.

Для показника П7. «Зв'язність тексту» використано написання есе 150–180 слів (40 хв). Оцінювання за п'ятьма критеріями: структура, логічні переходи, засоби когезії, смислова цілісність, мовна правильність (Додаток В7). Есе як формат дозволяє перевірити здатність інтегрувати мовні ресурси в цілісний дискурс, що є необхідним для академічного письма. Окремо зафіксована шкала рівнів (від фрагментарності до цілісного, послідовного викладу) робить інтерпретацію прозорою.

Для показника П8. «Дотримання жанрових норм» використано написання тексту визначеного жанру (анотація, офіційний лист, рецензія, коротка стаття тощо); виконання 60 хв (одне завдання). Оцінювання за 5 аспектами - відповідність жанру, структура, стиль, змістова релевантність, мовна правильність (Додаток В8). Показник фіксує здатність здобувача освіти діяти в межах академічних і професійних дискурсивних «правил».

Для показника П9. «Самоаналіз власних мовних дій» використано анкетування з елементами самооцінки (Додаток В9). Рефлексивний компонент іншомовної компетентності важливий для стійкого прогресу в її розвитку, бо пов'язаний із усвідомленням помилок і плануванням корекції.

Цей набір методик (табл.4.2) є збалансованим, оскільки в діагностичній системі поєднано: об'єктивні тести (П1, П2, П4) із фіксацією

кількості правильних відповідей, що зменшує суб'єктивність вимірювання; діяльнісні завдання з оцінюванням (П3, П5, П6, П7, П8), які відтворюють комунікативні й письмові практики; самооцінювання та рефлексію (П9) як окремий вимір іншомовної компетентності.

Таблиця 4.2.

**Методики оцінювання
показників розвитку іншомовної компетентності**

№	Компонент / Критерій	Показник	Методика	Тип завдання	Форма результату
П1	Лінгвістичний / лексико-граматичний	Граматична правильність	Стандартизований тест	MCQ, gap-filling, sentence transformation	Кількість правильних відповідей
П2	Лінгвістичний / лексико-граматичний	Термінологічна точність	Тест на термінологічний мінімум	MCQ, gap-filling, matching	Кількість правильних відповідей
П3	Комунікативний / мовленнєвий	Здатність організувати діалог	Групові завдання	Ситуативні діалоги	Оцінювання за критеріями
П4	Соціо-культурний / антропо-соціальний	Знання культурних норм	Тест на між-культурну чутливість	MCQ, True/False, ситуаційні завдання	Кількість правильних відповідей
П5	Соціо-культурний / антропо-соціальний	Адаптація мовлення до ситуації	Аналіз кейсів	Письмові/ усні відповіді на ситуативні завдання	Оцінювання за критеріями
П6	Прагматичний / функціональний	Добір засобів відповідно до професійних завдань	Письмові завдання	Лист, резюме, презентація, аналітична записка	Оцінювання за критеріями
П7	Дискурсивний / риторичний	Зв'язність тексту	Написання есе	Есе 150–180 слів	Оцінювання за критеріями
П8	Дискурсивний / риторичний	Дотримання жанрових норм	Написання жанрових текстів	Анотація, офіційний лист, рецензія, стаття	Оцінювання за критеріями
П9	Рефлексивний / інтроспективний	Самоаналіз власних мовних дій	Анкетування	Шкальні та відкриті питання	Самооцінка

Тому розроблений інструментарій одночасно «бачить» знання, уміння застосування та метакогнітивну регуляцію, а уніфікована 20-бальна шкала і рівні дають підґрунтя для подальших статистичних процедур оцінки емпіричних даних.

Цей набір показників є валідним і релевантним, оскільки кожна методика відповідає конкретному показнику моделі іншомовної компетентності:

- стандартизовані тести (П1) відображають сформованість базової граматичної компетенції, що є вимогою CEFR (Council of Europe, 2020);
- тести на термінологічний мінімум (П2) узгоджені з принципом ESP (English for Specific Purposes), орієнтованим на професійну сферу (Hutchinson & Waters, 1987);
- діалогічні завдання (П3) і кейси (П5) базуються на комунікативному підході (Littlewood, 2004), який передбачає використання автентичних ситуацій;
- тести на культурні норми (П4) корелюють із моделлю міжкультурної чутливості Беннетта (Bennett, 2017);
- письмові завдання (П6–П8) відповідають вимогам академічного письма, що закріплено у міжнародних стандартах (Hyland, 2009);
- анкетування з елементами самооцінки (П9) ґрунтується на підходах до рефлексії у навчанні іноземних мов (Zimmerman, 2002).

Усі завдання розроблені на основі типових професійних і академічних ситуацій, що робить їх релевантними до майбутньої діяльності майбутніх магістрів з економіки. Показники (П1–П9) охоплюють усі компоненти іншомовної компетентності (лінгвістичний, комунікативний, соціокультурний, прагматичний, дискурсивний, рефлексивний), забезпечуючи комплексність оцінювання.

Статистичні методи обробки даних педагогічного експерименту

Статистична обробка результатів педагогічного експерименту спрямовувалася на перевірку двох типів відмінностей: по-перше, чи відбулися зміни показників іншомовної компетентності у межах кожної групи після завершення формувального впливу; по-друге, чи є ці зміни в ЕГ більшими, ніж у КГ, тобто чи має розроблена система додатковий ефект порівняно зі звичним навчанням. Дизайн дослідження відповідає схемі двох незалежних груп (КГ та ЕГ) із двома повторними вимірюваннями («до» і «після») для дев'яти показників П1–П9, оцінених у межах єдиної 20-бальної шкали.

На підготовчому етапі виконано первинний контроль даних: перевірено повноту парних спостережень «до/після» у межах кожної групи, коректність діапазону значень та описано розподіли за допомогою базових описових характеристик (середнє, стандартне відхилення, мінімум–максимум). Далі здійснено перевірку порівнянності груп на початку експерименту. Для кожного показника П1–П9 стартові значення КГ та ЕГ порівнювалися за допомогою t-критерію Велча для незалежних вибірок, оскільки цей варіант є коректним за можливих відмінностей дисперсій і не потребує припущення про їх рівність.

Аналіз змін у межах кожної групи проведено із застосуванням парного t-критерію Стюдента, який порівнює показники «до» і «після» для тих самих здобувачів освіти. Для інтерпретації практичної виразності змін поряд із p-значеннями подано розмір ефекту Cohen's d_z для зв'язаних вибірок.

Головний висновок про ефективність розробленої системи базувався на перевірці того, чи відрізняється результат «після» в ЕГ від КГ з урахуванням стартового рівня «до». Як основний підхід для частини показників застосовано ANCOVA (аналіз коваріації) з моделлю: показник «після» як залежна змінна, група (КГ/ЕГ) як фактор і показник «до» як коваріата. У цьому дослідженні ANCOVA використовувалася для

показників П1, П2, П4, П5 і П7, оскільки для них не зафіксовано статистично значущої залежності ефекту групи від стартового рівня. Практичну величину ефекту в межах ANCOVA подано як часткову η^2 squared (η^2).

Для показників П3, П6, П8 і П9 було встановлено статистично значущу взаємодію «група $\times$ стартове значення», тобто характер зв'язку між показниками «до» і «після» відрізнявся у КГ та ЕГ. За таких умов застосування ANCOVA в простій формі є методологічно менш коректним. Тому для цих показників основним став аналіз індивідуальних приростів: для кожного здобувача освіти обчислювався приріст Δ = (після – до), після чого прирости ЕГ та КГ порівнювалися за допомогою t-критерію Велча для незалежних вибірок. Практичну величину міжгрупової різниці приростів оцінено через Hedges g , який є стійкішим за Cohen's d за неоднакових дисперсій або різних обсягів вибірок.

Оскільки аналіз виконано для дев'яти показників, під час інтерпретації міжгрупових відмінностей застосовано корекцію на множинні порівняння. Для контролю сімейної помилки використано Holm-корекцію, а підсумкові висновки про ефективність системи сформульовано за скоригованими p -значеннями.

Отже, статистична процедура включала перевірку стартової зіставності груп (Welch t), оцінку внутрішньогрупової динаміки (парний t та d_z) і перевірку ефективності формувального впливу, де для показників П1, П2, П4, П5, П7 застосовано ANCOVA з η^2 , а для П3, П6, П8, П9 – порівняння приростів із Welch t та Hedges g . Це забезпечило узгодженість методів аналізу з властивостями емпіричних даних і дало змогу інтерпретувати як статистичну надійність, так і педагогічну виразність змін.

Підготовку емпіричних даних, перевірку коректності введення (діапазон 0–20), формування змінних «приріст» (Δ = після – до) та первинну описову статистику (M , SD , $\min$ – $\max$) виконано в Microsoft Excel. Інферентний аналіз здійснено в IBM SPSS Statistics: для перевірки стартової

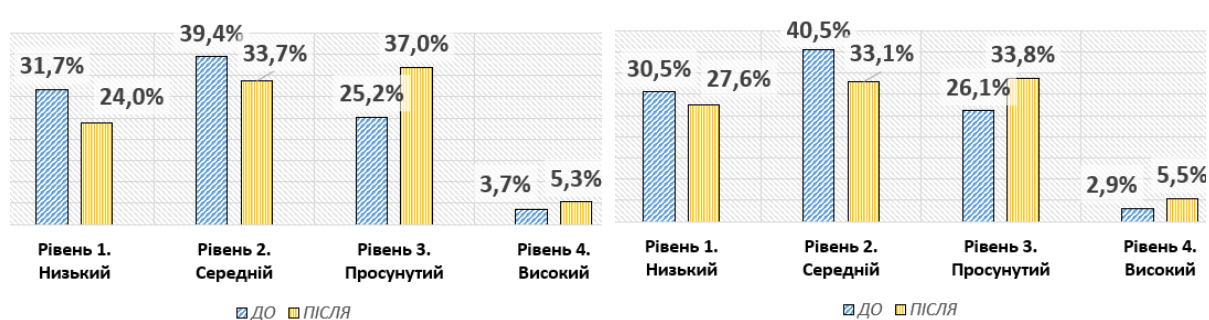
зіставності груп застосовано t-критерій Велча для незалежних вибірок, для оцінки внутрішньогрупової динаміки «до/після» - парний t-критерій Стьюдента, а для оцінювання ефективності втручання з контролем стартового рівня - ANCOVA (для П1, П2, П4, П5, П7). Для показників П3, П6, П8, П9, де ефект залежав від стартового рівня, основним став аналіз приростів із порівнянням Δ між КГ та ЕГ за t-критерієм Велча. Корекцію множинних порівнянь за дев'ятьма показниками виконано за процедурою Holm у середовищі Excel.

Нижче подаємо результати статистичного аналізу

П1. Граматична правильність

У КГ середнє зросло з $9,33 \pm 4,88$ до $10,63 \pm 4,89$ ($\Delta = +1,30$, парний t-тест $p < 0,001$; $dz = 0,53$). В ЕГ зростання від $9,89 \pm 4,19$ до $11,63 \pm 4,24$ ($\Delta = +1,74$, $p < 0,001$; $dz = 0,92$). Додатковий ефект ЕГ підтверджено ANCOVA: $p = 0,0077$; після Holm-корекції $p = 0,0230$, часткова $\eta^2 = 0,014$; різниця приростів має малий розмір ефекту (Hedges $g = 0,20$). Отже, граматична правильність зросла в обох групах, але в ЕГ приріст статистично більший, хоча педагогічно він радше помірний.

Динаміка змін подана на діаграмах (рис.4.8).



А) КГ до і після експерименту

Б) ЕГ до і після експерименту

Рис. 4.8. Динаміка змін для показника П1

П2. Термінологічна точність

Отримали для КГ: $8,62 \pm 4,33 \rightarrow 10,74 \pm 4,64$ ($\Delta = +2,12$, $p < 0,001$; $dz = 0,99$); для ЕГ: $9,10 \pm 4,42 \rightarrow 11,73 \pm 4,62$ ($\Delta = +2,63$, $p < 0,001$; $dz = 1,29$). Основний тест (ANCOVA) показав перевагу ЕГ: $p = 0,00323$; Holm $p =$

0,0161, $\eta^2 = 0,0167$; Hedges $g = 0,25$. Це означає, що експериментальна система дає додатковий, статистично надійний, але за величиною невеликий приріст термінологічної точності.

Динаміка змін подана на діаграмах (рис.4.9).

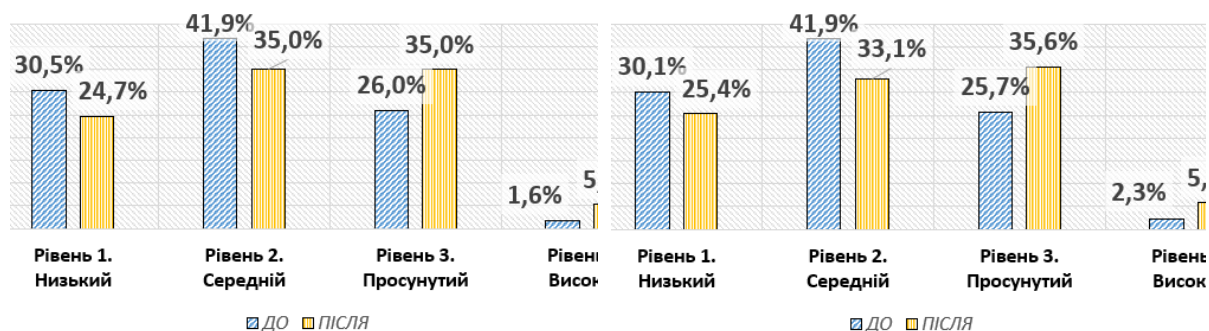


Рис. 4.9. Динаміка змін для показника П2

ПЗ. Здатність організовувати діалог

Для КГ: $11,43 \pm 4,09 \rightarrow 12,26 \pm 3,91$ ($\Delta = +0,83$, $p < 0,001$; $dz = 0,72$).
 ЕГ: $11,20 \pm 4,57 \rightarrow 13,66 \pm 3,60$ ($\Delta = +2,46$, $p < 0,001$; $dz = 1,16$). Для цього показника виявлено суттєву взаємодію «група $\times$ старт» ($p < 0,001$), тому головним став аналіз приростів: Welch t-тест для Δ дав $p = 5,18 \cdot 10^{-25}$; Holm $p = 4,66 \cdot 10^{-24}$, Hedges $g = 0,94$ (великий ефект). Отже, саме за діалогічною організацією мовлення експериментальна система забезпечила найбільш виражену перевагу над традиційним підходом.

Динаміка змін подана на діаграмах (рис.4.10).

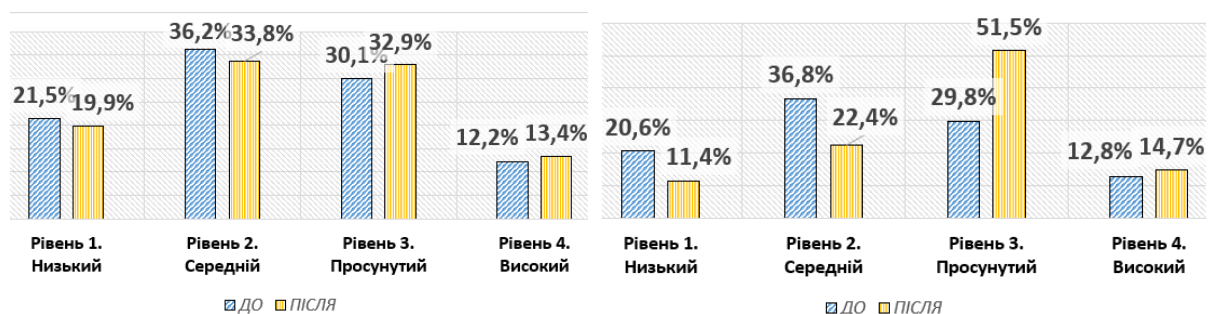
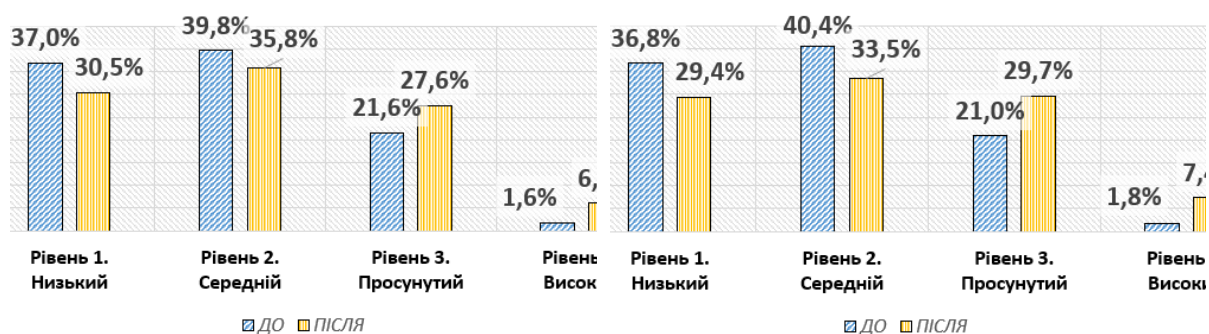


Рис. 4.10. Динаміка змін для показника ПЗ

П4. Знання культурних норм

Для КГ: $8,76 \pm 4,02 \rightarrow 10,80 \pm 4,13$ ($\Delta = +2,04$, $p < 0,001$; $dz = 1,02$). ЕГ: $9,15 \pm 4,24 \rightarrow 11,59 \pm 4,18$ ($\Delta = +2,44$, $p < 0,001$; $dz = 1,15$). Основний тест (ANCOVA) підтвердив додатковий ефект ЕГ: $p = 0,0121$; Holm $p = 0,0242$, $\eta^2 = 0,0122$; Hedges $g = 0,19$. Інтерпретаційно це стабільний, але невеликий «додатковий внесок» експериментальної системи у соціокультурний компонент.

Динаміка змін подана на діаграмах (рис.4.11).



А) КГ до і після експерименту

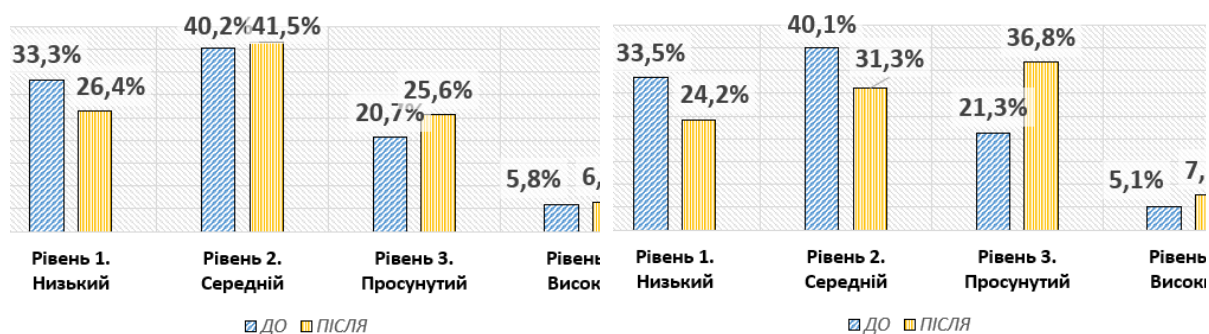
Б) ЕГ до і після експерименту

Рис. 4.11. Динаміка змін для показника П

П5. Адаптація мовлення до ситуації

Для КГ: $8,83 \pm 4,09 \rightarrow 11,07 \pm 3,96$ ($\Delta = +2,24$, $p < 0,001$; $dz = 0,99$). ЕГ: $9,26 \pm 4,27 \rightarrow 11,99 \pm 4,30$ ($\Delta = +2,73$, $p < 0,001$; $dz = 1,17$). Додатковий ефект ЕГ підтверджено ANCOVA: $p = 0,00344$; Holm $p = 0,0161$, $\eta^2 = 0,0165$; Hedges $g = 0,22$. Отже, здатність добирати мовленнєву поведінку під ситуацію покращилася в обох групах, але в ЕГ приріст набагато більший.

Динаміка змін подана на діаграмах (рис.4.12).



А) КГ до і після експерименту

Б) ЕГ до і після експерименту

Рис. 4.12. Динаміка змін для показника П

П6. Добір мовних засобів для професійних завдань

Для КГ: $8,80 \pm 3,93 \rightarrow 10,25 \pm 3,95$ ($\Delta = +1,44$, $p < 0,001$; $dz = 0,77$). ЕГ: $8,53 \pm 4,03 \rightarrow 11,34 \pm 4,09$ ($\Delta = +2,81$, $p < 0,001$; $dz = 1,32$). Є значуща взаємодія «група $\times$ старт» ($p = 0,0094$), тому головний тест – Welch t-тест для приростів: $p = 3,09 \cdot 10^{-10}$; Holm $p = 2,47 \cdot 10^{-9}$, Hedges $g = 0,55$ (середній ефект). Практично це означає, що експериментальна система помітно підсилює саме прагматичну, функціональну готовність виконувати професійні іншомовні завдання.

Динаміка змін подана на діаграмах (рис.4.13).

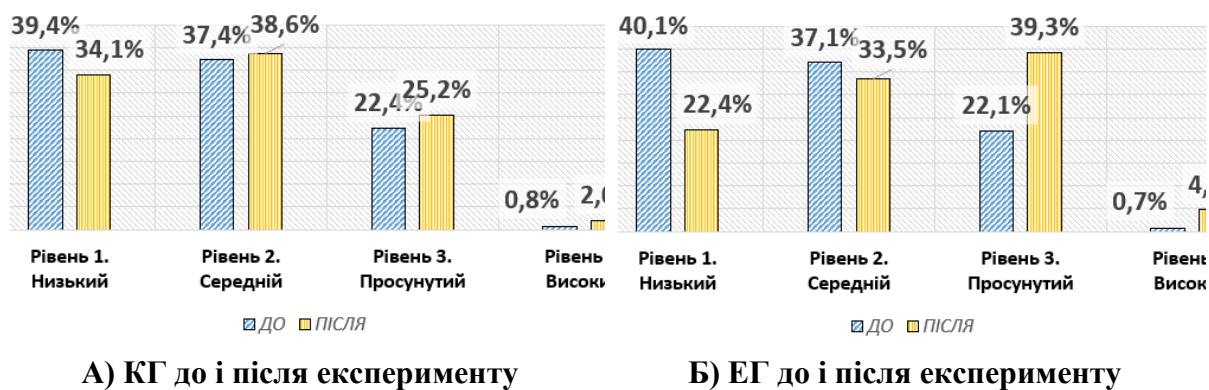
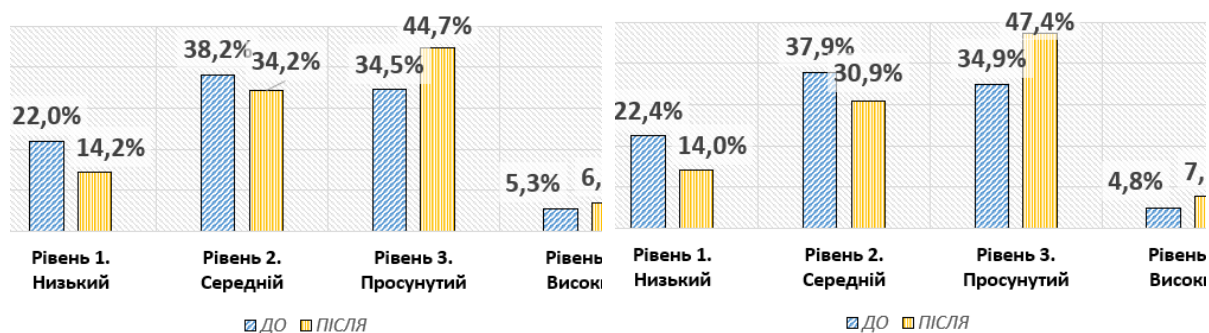


Рис. 4.13. Динаміка змін для показника П

П7. Зв'язність тексту

Для КГ: $11,47 \pm 3,72 \rightarrow 12,90 \pm 3,30$ ($\Delta = +1,43$, $p < 0,001$; $dz = 0,76$). ЕГ: $11,42 \pm 3,72 \rightarrow 13,53 \pm 3,36$ ($\Delta = +2,11$, $p < 0,001$; $dz = 1,09$). Додатковий ефект ЕГ підтверджено ANCOVA: $p = 1,01 \cdot 10^{-5}$; Holm $p = 7,09 \cdot 10^{-5}$, $\eta^2 = 0,037$; Hedges $g = 0,36$. Отже, за когезією та цілісністю письмового мовлення ефект експериментальної системи статистично дуже надійний і за величиною наближається до середнього.

Динаміка змін подана на діаграмах (рис.4.14).



А) КГ до і після експерименту

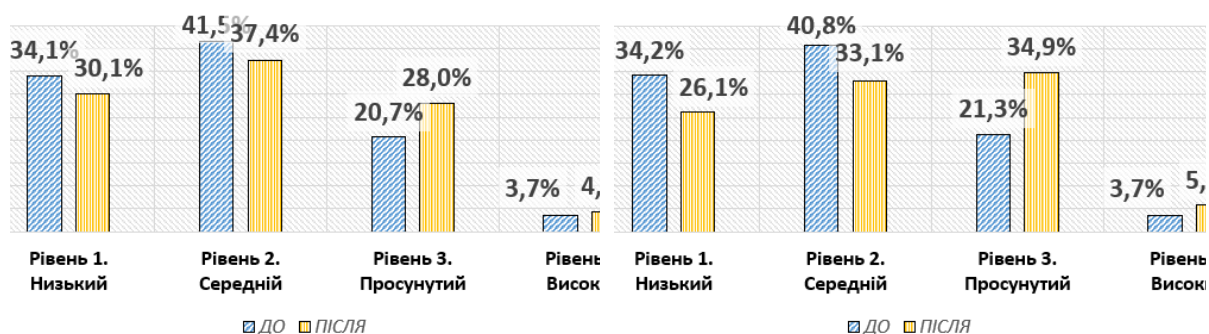
Б) ЕГ до і після експерименту

Рис. 4.14. Динаміка змін для показника П

П8. Дотримання жанрових норм

Для КГ: $9,28 \pm 4,40 \rightarrow 11,30 \pm 3,81$ ($\Delta = +2,02$, $p < 0,001$; $dz = 1,14$). ЕГ: $9,65 \pm 4,02 \rightarrow 12,24 \pm 4,23$ ($\Delta = +2,59$, $p < 0,001$; $dz = 1,18$). Взаємодія «група $\times$ старт» значуща ($p = 0,00528$), тому головний тест – прирости: $p = 0,00123$; Holm $p = 0,00735$, Hedges $g = 0,28$. Це свідчить про стійку, хоч і невелику, додаткову перевагу ЕГ у сформованості дискурсивно-жанрового компонента.

Динаміка змін подана на діаграмах (рис.4.15).



А) КГ до і після експерименту

Б) ЕГ до і після експерименту

Рис. 4.15. Динаміка змін для показника П

П9. Самоаналіз власних мовних дій

Для КГ: $7,98 \pm 4,19 \rightarrow 10,73 \pm 4,36$ ($\Delta = +2,75$, $p < 0,001$; $dz = 1,14$). ЕГ: $8,28 \pm 4,29 \rightarrow 11,50 \pm 3,89$ ($\Delta = +3,22$, $p < 0,001$; $dz = 1,48$). Взаємодія «група $\times$ старт» значуща ($p = 0,0156$), тому головний тест – прирости: $p = 0,0246$; Holm $p = 0,0246$, Hedges $g = 0,20$. Отже, рефлексивний компонент суттєво зріс у двох групах, а додатковий ефект ЕГ є статистично підтвердженим, але невеликим.

Динаміка змін подана на діаграмах (рис.4.16).

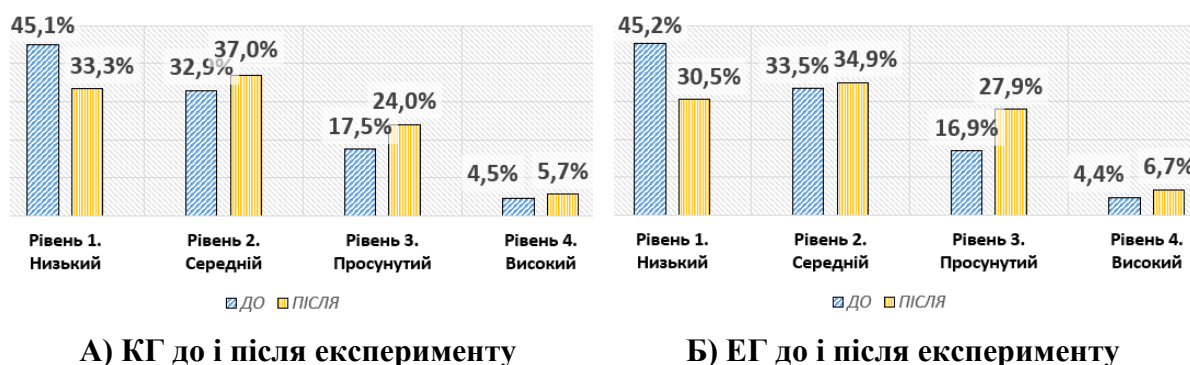


Рис. 4.16. Динаміка змін для показника П

Отже, за всіма П1–П9 спостерігається статистично значуще зростання показників у КГ та ЕГ ($p < 0,001$ для внутрішньогрупових порівнянь). Важливо, що перевага ЕГ над КГ за приростами підтверджена для кожного показника і зберігається після Holm-корекції. За величиною ефекту найсильніші відмінності на користь ЕГ зафіксовано для П3 ($g = 0,94$) та П6 ($g = 0,55$); для інших показників ефекти переважно малі, але стабільні ($g \approx 0,19–0,36$).

Нижче у таблиці (табл.4.3) подано зведені дані для П1–П9 на 20-бальній шкалі: середні значення та SD «до/після» у КГ і ЕГ, середній приріст (Δ), основний тест ефективності (ANCOVA або порівняння приростів, якщо порушено однорідність нахилів), p з Holm-корекцією та розмір ефекту. Для всіх показників внутрішньогрупові зміни «до $\rightarrow$ після» є статистично значущими і в КГ, і в ЕГ ($p < 1 \cdot 10^{-14}$). Центральний висновок про ефективність робиться за колонкою p (Holm).

Отримані результати свідчать, що розвиток іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки відбувся в обох групах, але ЕГ має статистично підтверджену перевагу над КГ за приростами для всіх дев'яти показників.

Таблиця 4.3

Зведені дані для показників П1–П9*

Показник	КГ до (M±SD)	КГ після (M±SD)	ΔКГ	ЕГ до (M±SD)	ЕГ після (M±SD)	ΔЕГ	Основний тест ефективності	p (Holm)	Ефект
П1	9.33±4.88	10.63±4.89	+1.30	9.89±4.19	11.63±4.24	+1.74	ancova	0.0230	$\eta^2=0.014$; g=0.20
П2	8.62±4.33	10.74±4.64	+2.12	9.10±4.42	11.73±4.62	+2.63	ancova	0.0161	$\eta^2=0.017$; g=0.25
П3	11.43±4.09	12.26±3.91	+0.83	11.20±4.57	13.66±3.60	+2.46	Δ (Welch t)	4.66e-24	g=0.94
П4	8.76±4.02	10.80±4.13	+2.04	9.15±4.24	11.59±4.18	+2.44	ancova	0.0242	$\eta^2=0.012$; g=0.19
П5	8.83±4.09	11.07±3.96	+2.24	9.26±4.27	11.99±4.30	+2.73	ancova	0.0161	$\eta^2=0.017$; g=0.22
П6	8.80±3.93	10.25±3.95	+1.44	8.53±4.03	11.34±4.09	+2.81	Δ (Welch t)	2.47e-09	g=0.55
П7	11.47±3.72	12.90±3.30	+1.43	11.42±3.72	13.53±3.36	+2.11	ancova	7.09e-05	$\eta^2=0.037$; g=0.36
П8	9.28±4.40	11.30±3.81	+2.02	9.65±4.02	12.24±4.23	+2.59	Δ (Welch t)	0.0074	g=0.28
П9	7.98±4.19	10.73±4.36	+2.75	8.28±4.29	11.50±3.89	+3.22	Δ (Welch t)	0.0246	g=0.20

* g – Hedges g для різниці приростів (ЕГ – КГ).

η^2 – часткова η^2 для ефекту групи в ANCOVA (post ~ group + pre).

За величиною ефекту найбільш виражений внесок системи зафіксовано для П3 (організація діалогу, g=0.94), що відповідає великому ефекту. Помітний практичний ефект також має П6 (добір мовних засобів для професійних завдань, g=0.55). Показники П7 (зв'язність тексту, g=0.36) та П8 (жанрові норми, g=0.28) показують стабільний додатковий прогрес, що важливо для академічного та професійного письма. Для показників П1, П2, П4, П5, П9 ефекти переважно малі (g близько 0.19–0.25), але систематичні

та статистично надійні, отже, вплив системи не є точковим, а охоплює різні компоненти іншомовної компетентності.

Для поглиблення кількісних результатів (середні значення, прирости та статистичні критерії) доцільно розглянути структурні зрушення рівнів сформованості за кожним показником П1–П9. У таблиці (табл.4.4) подано динаміку часток здобувачів освіти за чотирма рівнями (низький, середній, просунутий, високий) у контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах. Від’ємні значення означають зменшення частки здобувачів освіти на відповідному рівні, додатні – зростання частки. Такий підхід дозволяє побачити не лише загальний приріст балів, а й якісну зміну структури групи, тобто перехід від нижчих рівнів до вищих.

Таблиця 4.4

Динаміка зрушень за показниками

<i>Показник</i>	<i>Рівні</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>
П1. Граматична правильність	<i>Низький рівень</i>	-7,7%	-2,9%
	<i>Середній рівень</i>	-5,7%	-7,4%
	<i>Просунутий рівень</i>	11,8%	7,7%
	<i>Високий рівень</i>	1,6%	2,6%
П2. Термінологічна точність	<i>Низький рівень</i>	-5,8%	-4,7%
	<i>Середній рівень</i>	-6,9%	-8,8%
	<i>Просунутий рівень</i>	9,0%	9,9%
	<i>Високий рівень</i>	3,7%	3,6%
П3. Здатність організовувати діалог	<i>Низький рівень</i>	-1,6%	-9,2%
	<i>Середній рівень</i>	-2,4%	-14,4%
	<i>Просунутий рівень</i>	2,8%	21,7%
	<i>Високий рівень</i>	1,2%	1,9%
П4. Знання культурних норм	<i>Низький рівень</i>	-6,5%	-7,4%
	<i>Середній рівень</i>	-4,0%	-6,9%
	<i>Просунутий рівень</i>	6,0%	8,7%
	<i>Високий рівень</i>	4,5%	5,6%
П5. Адаптація мовлення до ситуації	<i>Низький рівень</i>	-6,9%	-9,3%
	<i>Середній рівень</i>	1,3%	-8,8%
	<i>Просунутий рівень</i>	4,9%	15,5%

<i>Показник</i>	<i>Рівні</i>	<i>КГ</i>	<i>ЕГ</i>
	<i>Високий рівень</i>	0,7%	2,6%
П6. Вміння добирати професійні засоби	<i>Низький рівень</i>	-5,3%	-17,7%
	<i>Середній рівень</i>	1,2%	-3,6%
	<i>Просунутий рівень</i>	2,8%	17,2%
	<i>Високий рівень</i>	1,2%	4,1%
П7. Зв'язність тексту	<i>Низький рівень</i>	-7,8%	-8,4%
	<i>Середній рівень</i>	-4,0%	-7,0%
	<i>Просунутий рівень</i>	10,2%	12,5%
	<i>Високий рівень</i>	1,6%	2,9%
П8. Дотримання жанрових норм	<i>Низький рівень</i>	-4,0%	-8,1%
	<i>Середній рівень</i>	-4,1%	-7,7%
	<i>Просунутий рівень</i>	7,3%	13,6%
	<i>Високий рівень</i>	0,8%	2,2%
П9. Самоаналіз власних мовних дій	<i>Низький рівень</i>	-11,8%	-14,7%
	<i>Середній рівень</i>	4,1%	1,4%
	<i>Просунутий рівень</i>	6,5%	11,0%
	<i>Високий рівень</i>	1,2%	2,3%

У цілому рівневі зрушення мають спільну для більшості показників тенденцію: частка здобувачів освіти з низьким рівнем скорочується, а частка тих, хто виявляє просунутий і високий рівні, зростає. Проте характер цих зрушень помітно відрізняється між групами.

Лінгвістичний компонент (П1–П2) у КГ і ЕГ змінюється порівняно рівномірно: зменшується «низький» рівень і частково «середній», а натомість збільшується сегмент «просунутого» та «високого». Це відповідає типовій логіці опанування граматики й термінології: прогрес відбувається поступово через накопичення правильних мовних дій і розширення лексико-термінологічного запасу. В ЕГ зрушення дещо виразніші за рахунок посиленого переходу до «просунутого»/ «високого», хоча тут ефекти мають радше характер стабільного нарощування, ніж різкого перелому.

Найпомітніша різниця між групами проявляється у комунікативно-діяльнісних показниках (П3, П5, П6).

Для ПЗ (організація діалогу) ЕГ показує виразний перерозподіл із низького та середнього рівнів у просунутий. Це означає не просто «краще виконання завдань», а зміни в типі мовленнєвої поведінки: здобувачі освіти частіше ініціюють взаємодію, підтримують репліки партнера, розгортають тему, коректно реагують на комунікативні кроки співрозмовника.

Для П5 (адаптація мовлення до ситуації) та П6 (добір професійно релевантних засобів) у ЕГ видно рух від нижчих рівнів до просунутого і високого. Якісно це можна описати як перехід від шаблонної або стилістично невідповідної відповіді до більш доречного вибору реєстру, тональності, термінології й аргументації, які відповідають ситуації та меті. У КГ позитивні зміни теж є, але вони менш структурно виражені: частина здобувачів освіти залишається на середньому рівні або переходить у просунутий без такого самого «масового» зсуву.

Для соціокультурного компонента (П4) у двох групах простежується близька за напрямом картина: зменшуються низький і середній рівні, а зростає частка просунутого і високого. Водночас у ЕГ зрушення виглядають більш «підсиленими» саме у верхніх сегментах, що можна трактувати як кращу готовність не лише відтворювати культурні норми, а й застосовувати їх у типових ситуаціях взаємодії.

Дискурсивний компонент письма (П7–П8) у ЕГ показує більш виражений перехід на «просунутий» і «високий» рівні. Якісно це проявляється у двох площинах:

- за П7 – тексти частіше стають цілісними, з чіткими логічними переходами, узгодженими абзацами та більш контрольованими засобами зв'язку;

- за П8 – зростає відповідність жанровим очікуванням: структура, стиль, тон і типові мовні формули краще узгоджуються з завданням (анотація, лист, рецензія тощо). У КГ такі зрушення також відбуваються, але менш системно.

Рефлексивний компонент (П9) у двох групах показує скорочення низького рівня та приріст просунутого/високого, причому в ЕГ цей рух у верхні рівні більш помітний. Якісно це можна описати як зростання здатності здобувачів освіти помічати власні мовні труднощі, називати типові помилки, планувати способи їх подолання і більш усвідомлено ставити цілі вдосконалення мовлення.

Отже, рівневий аналіз підтверджує висновки статистичної перевірки результатів педагогічного впливу: розроблена система не лише підвищує середні значення розвитку кожного з компонентів іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, а й забезпечує розвиток цієї компетентності, підтримуючи перехід значної частки здобувачів освіти з низьких і середніх рівнів до просунутого та високого. Найбільш виразні якісні зрушення простежуються в уміннях, що потребують інтеграції мовних ресурсів у дію: діалогічна взаємодія, ситуативна адаптація та професійно орієнтоване мовлення, а також у компонентах, що відображають продуктивне академічне письмо.

Висновки до розділу 4

У четвертому розділі розроблено діагностувальну систему визначення рівнів розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, а також на її основі здійснено перевірку ефективності розробленої організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу.

Розроблену діагностувальну систему подано як цілісну комплексну процедуру вимірювання розвитку іншомовної компетентності, що поєднує критерії, показники, коректні методики вимірювання та уніфіковані правила інтерпретації результатів.

Моніторинг було проведено за дев'ятьма ключовими показниками, які відображають/характеризують різні компоненти іншомовної компетентності (П1. Граматична правильність; П2. Термінологічна точність; П3. Здатність організовувати діалог; П4. Знання культурних норм; П5. Адаптація мовлення до ситуації; П6. Вміння добирати професійні засоби; П7. Зв'язність тексту; П8. Дотримання жанрових норм; П9. Самоаналіз власних мовних дій).

Для забезпечення інтерпретованості результатів визначено чотири рівні розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки: низький (0–7), середній (8–12), просунутий (13–16) і високий (17–20). Запроваджена шкала уможливорює перехід від кількісних оцінок показників до якісної характеристики навчальних досягнень здобувачів освіти та дозволяє простежувати динаміку та структурні зрушення в контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах.

Зміст діагностики розгорнуто через логіку «показник – методика – тип завдання – форма результату – шкала», що мінімізує розрив між змістом іншомовної підготовки та інструментарієм вимірювання. Так, лінгвістичний компонент іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки охоплено стандартизованими тестовими завданнями (перевірка граматичної правильності й термінологічної точності), комунікативний компонент перевіряється через групові ситуативні діалоги з виконання професійно зорієнтованих завдань, соціокультурний компонент фіксується за допомогою тестів й кейсів, а дискурсивно-жанрові характеристики письма та рефлексивний вимір іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки доповнюють загальну картину завдяки анкетуванню. Запропонована багатоканальна діагностика забезпечує валідне та комплексне охоплення іншомовної компетентності як інтегрованої якості майбутнього фахівця, а не як суми окремих знань.

Описано особливості організації педагогічного експерименту як емпіричної основи перевірки ефективності запропонованої організаційно-

педагогічної системи. Експеримент проведено упродовж 2022–2025 рр. на базі семи закладів вищої освіти України. Загалом у дослідженні взяли участь 536 осіб, у тому числі здобувачів освіти експериментальної (272 особи) та контрольної (246 осіб) груп, а також викладачів (12 осіб) і допоміжного персоналу (6 осіб), що забезпечували організаційно-технічний супровід. Основну частину учасників становили магістранти першого року навчання з економіки. Гендерний розподіл засвідчив перевагу жінок (орієнтовно 58%), що відображає загальну тенденцію до фемінізації студентського контингенту. Однорідність стартового рівня підготовки була підтверджена результатами вхідного тестування на констатувальному етапі. Це забезпечило об'єктивність подальшого порівняння результатів ЕГ та КГ. Така емпірична база підсилила аргументацію репрезентативності і знизила ризик «локальності» висновків для узагальнення результатів дослідження на рівні підготовки магістрів з економіки.

Педагогічний експеримент проводився поетапно й охоплював три взаємопов'язані стадії.

Констатувальний етап був спрямований на виявлення вихідного рівня сформованості іншомовної компетентності за визначеними критеріями та показниками (П1–П9). На цьому етапі проводилося вхідне тестування, результати якого дали змогу встановити початкові показники розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки.

Формувальний етап передбачав упровадження в ЕГ організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності на засадах інформаційно-цифрового підходу. Реалізація розробленої системи ґрунтувалася на сукупності методологічно обґрунтованих принципів: інтеграції мовної та професійної підготовки; автентичності; індивідуалізації освітніх траєкторій; поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти; принцип цифрової відкритості. Зазначені принципи зумовили добір форм, методів і засобів професійної підготовки майбутніх магістрів з

економіки, а також визначили логіку поетапної організації експериментального навчання.

На *контрольному етапі* було здійснено повторне вимірювання рівня розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки за всіма показниками в ЕГ і КГ, що дозволило порівняти динаміку змін і зробити висновки про ефективність розробленої системи. Перевірка ефективності організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу здійснювалася основі результатів навчання двох незалежних груп із двома повторними вимірюваннями («до» і «після») за дев'ятьма показниками П1–П9. Статистична логіка аналізу вибудована так, щоб відокремити «природне» зростання в межах кожної групи від додаткового внеску експериментальної організаційно-педагогічної системи.

Методичну коректність кількісного аналізу підсилював добір статистичних критеріїв, узгоджених із властивостями емпіричних даних. Стартову зіставність груп перевірено t-критерієм Велча, внутрішньогрупову динаміку «до/після» оцінено парним t-критерієм та розміром ефекту d_z , а головний висновок про ефективність формувального впливу сформульовано або через критерій ANCOVA з контролем стартового рівня (для П1, П2, П4, П5, П7) та через порівняння індивідуальних приростів Δ між групами (для П3, П6, П8, П9). Для контролю помилки множинних порівнянь за дев'ятьма показниками застосовано Holm-корекцію, а підсумкові висновки зроблено на основі скоригованих p -значень. У технологічному плані підготовку даних і процедуру Holm реалізовано в Microsoft Excel, інферентний аналіз виконано в IBM SPSS Statistics.

Для всіх показників внутрішньогрупові зміни «до-після» були статистично значущими і в КГ, і в ЕГ ($p < 1 \cdot 10^{-14}$). Водночас отримані результати свідчили, що розвиток іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки в ЕГ мав статистично підтверджену перевагу над КГ за приростами для всіх дев'яти показників. За величиною ефекту найбільш

виражений внесок системи зафіксовано для ПЗ (організація діалогу, $g=0,94$), що відповідає великому ефекту. Помітний практичний ефект також має П6 (добір мовних засобів для професійних завдань, $g = 0,55$). Показники П7 (зв'язність тексту, $g=0,36$) та П8 (жанрові норми, $g=0,28$) показали стабільний додатковий прогрес, що важливо для академічного та професійного письма майбутніх магістрів. Для показників П1, П2, П4, П5, П9 ефекти переважно малі (g близько $0,19-0,25$), але систематичні та статистично надійні, отже, вплив системи не є точковим, а охоплює різні компоненти іншомовної компетентності.

У КГ аналогічні зрушення також відбуваються, але менш системно. Результати рівневого аналізу підтверджують висновки статистичної перевірки ефективності педагогічного впливу. Розроблена система не лише підвищує середні значення розвитку кожного з компонентів іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки, а й забезпечує розвиток цієї компетентності, стимулює перехід значної частини здобувачів із низького та середнього рівнів до просунутого і високого.

Визначено, що «профіль ефектів» розподілений нерівномірно. Найбільш виразні якісні зрушення простежуються в уміннях, що потребують інтеграції мовних ресурсів у дію (діалогічна взаємодія, ситуативна адаптація та професійно орієнтоване мовлення), а також у компонентах, які відображають продуктивне академічне письмо. Це засвідчує особливу результативність організаційно-педагогічної системи у розвитку діалогічної організації мовлення, зокрема умінь, які за умов традиційного навчання розвиваються менш інтенсивно.

Отже, у четвертому розділі вирішено восьме й дев'яте завдання дослідження.

Основні результати розділу згідно зі списком наукових праць за темою дисертації (також, Додаток Г) подані у публікаціях [1; 6; 18; 26; 29; 30; 31].

ВИСНОВКИ

1. Проаналізовано стан наукової розробленості проблеми іншомовної підготовки магістрів економічного профілю в Україні. фахівців з економіки на другому (магістерському) рівні вищої освіти в Україні. Узагальнення наукових праць засвідчило ґрунтовність висвітлення компетентнісної парадигми іншомовної освіти та моделей професійно орієнтованого навчання. Водночас виявлено суперечність між загальнотеоретичними положеннями та специфічними запитами підготовки магістрів з економіки, де іншомовна комунікація охоплює аналітичну роботу з даними, академічне письмо, презентацію результатів дослідження, проведення фахових переговорів. Встановлено, що цифровізація іншомовної підготовки часто ототожнюється з використанням окремих цифрових засобів, тоді як питання системного поєднання цифрового середовища, змісту іншомовного навчання, ефективних методів і валідного оцінювання результатів підготовки залишаються фрагментарно висвітленими. Доведено потребу цілісних організаційно-педагогічних рішень, відповідно до яких цифровий інструментарій стає базисом розвитку іншомовної компетентності майбутніх фахівців з економіки.

2. Охарактеризовано нормативні вимоги та поширені практики цифровізації іншомовної підготовки фахівців з економіки на другому (магістерському) рівні вищої освіти. Встановлено, що в чинній нормативній базі іншомовна підготовка у магістратурі є базовим обов'язковим компонентом професійної та академічної спроможності випускника, а очікувані результати пов'язані зі здатністю здійснювати комунікацію іноземною мовою у професійних і дослідницьких ситуаціях. Рамка CEFR визначає рівневі орієнтири й логіку вимірювання іншомовних знань і вмінь, що дозволяє операціоналізувати вимоги до результатів підготовки через конкретні дескриптори діяльності. Водночас аналіз освітньої практики виявив домінування інструментального підходу: ЗВО активно

використовують системи дистанційного навчання, відеоконференції, цифрові тести та мультимедійні ресурси, проте ці рішення не завжди утворюють цілісної системи іншомовної підготовки, а процедури оцінювання часто зберігають традиційну орієнтацію на відтворення знань.

3. Уточнено сутність і структуру іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. Іншомовну компетентність визначено як інтегративну здатність особистості фахівця ефективно здійснювати професійну, академічну та міжкультурну комунікацію іноземною мовою, що ґрунтується на єдності лінгвістичних, соціокультурних, дискурсивних, прагматичних, комунікативних і рефлексивних знань, умінь і здатностей та підкріплюється стійким прагненням до саморозвитку. Структуру іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки конкретизовано через взаємопов'язані компоненти (лінгвістичний, прагматичний, дискурсивний, соціокультурний, комунікативний, рефлексивний), які забезпечують не лише мовну коректність, а й ефективність комунікації у типових для економіста ситуаціях: від використання термінології та граматичних засобів до побудови аргументації, зв'язності висловлення, жанрової відповідності, соціокультурної доречності та рефлексивного самооцінювання. Така структуризація поняття «іншомовна компетентність» дозволила перейти від загальних декларацій про «володіння мовою» до проєктування навчальних результатів і критеріїв їх оцінювання, які відображають реальні комунікативні дії майбутнього фахівця.

4. Аргументовано доцільність використання інформаційно-цифрового підходу як провідного серед сучасних методологічних підходів до іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки. Доведено, що цей підхід передбачає перебудову освітнього процесу так, щоб цифрові інструменти визначали способи діяльності здобувача освіти: пошук і критичне опрацювання джерел, роботу з даними, спільне створення іншомовних продуктів, отримання зворотного зв'язку, самооцінювання та

корекцію траєкторії навчання. Встановлено, що для майбутніх магістрів з економіки такий підхід є особливо продуктивним, оскільки природно поєднує іншомовну комунікацію з інформаційно-аналітичними процесами та цифровими практиками, властивими професійній діяльності економіста. Обґрунтовано також, що інформаційно-цифровий підхід підсилює валідність іншомовної підготовки: з'являється можливість оцінювати компетентність за результатами діяльності у цифровому освітньому середовищі, а не лише за тестами знань.

5. Теоретично розроблено та обґрунтовано організаційно-педагогічну систему розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу. Систему спроектовано як цілісну сукупність взаємопов'язаних елементів, де узгоджено мету, принципи, зміст, методи й засоби навчання, організацію взаємодії та оцінювання результатів. Її структура подана через взаємодію цільового, методологічно-дидактичного, змістово-практичного та контрольного-аналітичного блоків, що дозволяє забезпечити керованість іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки й замкнути цикл ланцюгом «цілі – діяльність – результат – корекція». Теоретичне обґрунтування системи враховує інтеграцію іншомовної підготовки з фаховими аспектами економічної освіти та дає змогу реалізувати цифрове освітнє середовище як простір продуктивної комунікації та результативного навчання, а не як сховище матеріалів.

6. Виявлено й обґрунтовано організаційні й педагогічні умови розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу. Організаційні умови пов'язано з необхідністю спеціалізації цифрового освітнього середовища для іншомовної підготовки, посилення професійних акцентів іншомовної підготовки через міждисциплінарну інтеграцію, а також готовністю освітнього процесу до гнучкого переходу між форматами навчання у разі форс-мажорів. Педагогічні умови обґрунтовано через пріоритет контентно-

орієнтованої іншомовної комунікації, індивідуалізацію траєкторій навчання засобами цифрових інструментів і активізацію практико-орієнтованої співпраці, у межах якої іноземна мова використовується як інструмент досягнення спільного результату. Доведено, що ефективність організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу визначається не «кількістю інструментів», а узгодженим виконанням цих умов, що забезпечує перехід від засвоєння мовних знань до формування стійкої автономії здобувача освіти.

7. Модернізовано зміст іншомовної підготовки фахівців з економіки на другому (магістерському) рівні вищої освіти та доведено доцільність використання комунікативних, діяльнісних та інноваційних методів навчання у цифровому середовищі. Модернізацію змісту реалізовано через посилення професійно значущих жанрів і ситуацій економічної комунікації, включення компонентів академічного письма та роботи з автентичними джерелами, а також інтеграції завдань, що вимагають високого рівня аргументування. Показано, що комунікативні та діяльнісні методи забезпечують формування іншомовної компетентності в дії, а метод «перевернутий клас» підсилює автономність здобувачів освіти, які ефективніше використовують синхронний час для мовленнєвої практики. Доцільність цифрових засобів обґрунтовано через їхні дидактичні функції: системи LMS підтримують змістову структуру й оцінювання результатів навчання, мобільні застосунки забезпечують регулярність практики, мультимедійні ресурси розширюють вхідний матеріал, а технології ШІ можуть підтримувати поетапні підказки, редагування й рефлексивний аналіз представлених рішень за умови безперервного педагогічного контролю.

8. Розроблено діагностувальну систему визначення рівнів розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. Систему побудовано на уніфікованій логіці «критерій – показник –

методика – шкала – рівні» та реалізовано через дев'ять показників (граматична правильність; термінологічна точність; здатність організовувати діалог; знання культурних норм; адаптація мовлення до ситуації; добір засобів відповідно до професійних завдань; зв'язність тексту; дотримання жанрових норм; самоаналіз власних мовних дій), які відображають провідні виміри іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. Запровадження чотирьох рівнів (низький, середній, просунутий, високий) забезпечило порівнюваність результатів різних типів завдань і можливість відстежувати рівневі зрушення, а не лише зміну середніх значень. Поєднання тестових процедур і оцінювання продуктивних видів мовленнєвої діяльності дозволило підвищити валідність діагностики та наблизити оцінювання рівня іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки до реальних вимог їх професійного й академічного спілкування.

9. Експериментально перевірено ефективність організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу. Ефективність оцінено на основі повторних вимірювань «до/після» за обраними показниками із застосуванням статистичних процедур, узгоджених із властивостями емпіричних даних. Отримані результати засвідчили позитивну динаміку розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки в обох групах, але підтверджено статистично значущій приріст на користь ЕГ за всіма показниками, причому найвиразніші ефекти проявилися в комунікативно-діяльнісних уміннях та у здатності добирати мовні засоби для професійних завдань. Педагогічний експеримент підтвердив, що організаційно-педагогічна система, підсилює результати іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки та забезпечує не лише зростання середніх показників, а й рівневі зрушення до просунутого і високого рівнів розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки.

Перспективи подальших досліджень доцільно пов'язувати з розширенням меж застосування розробленої організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу. Актуальним є довготривале відстеження стійкості отриманих ефектів після завершення формувального впливу організаційно-педагогічної системи на рівень розвитку іншомовної компетентності випускників відповідних освітніх програм. Подальших досліджень потребує оптимізація діагностичної системи, зокрема в частині психометричного обґрунтування інструментів і стандартизації шкал. З огляду на професійний профіль економіста перспективним є розширення змістового ядра іншомовної підготовки за рахунок інтеграції завдань на основі даних. Окремого вивчення потребує педагогічно контрольоване використання технологій ШІ в іншомовній підготовці магістрів з економіки. Перспективним є розроблення й емпірична перевірка моделей застосування ШІ як засобу поетапних підказок, редагування та рефлексивного аналізу іншомовних текстів із чіткими обмеженнями щодо недопущення підміни навчальної діяльності «готовими відповідями». Багатонадійним є також масштабування системи в інші спеціальності та порівняльні дослідження результатів іншомовної підготовки між освітніми галузями при реалізації подібної організаційної системи розвитку іншомовної компетентності здобувачів освіти. Вивчення перенесення моделі на суміжні напрями (фінанси, менеджмент, облік і оподаткування) дозволить уточнити універсальні та варіативні компоненти розробленої системи, а також визначити, як змінюється її ефективність залежно від професійних жанрів, типів завдань і характеру цифрової діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексахіна, Т. (2022). Організація практико-орієнтованої співпраці у цифровому середовищі як умова формування іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10(8), 73-78. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-011>
2. Алексахіна, Т. (2023). Модернізація змісту іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки крізь призму міжнародної академічної інтеграції. *Освіта. Інноватика. Практика*, 11(10), 141-146. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-021>
3. Алексахіна, Т. О. (2025a). Використання чат-ботів і генеративного ШІ у формуванні іншомовної професійної комунікації. *Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»)*, 10(51), 475-485. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-10\(51\)-475-485](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-10(51)-475-485)
4. Алексахіна, Т. О. (2025b). Процес формування іншомовної компетентності магістрів нефілологічних спеціальностей як цілісна система іншомовної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5(145), 3-12. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.05/003-012>
5. Алексахіна, Т. О. (2025c). Пріоритет контент-орієнтованої іншомовної комунікації для магістрів нефілологічних спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (144), 136-144. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.04/136-144>
6. Алексахіна, Т. О. (2025e). Еволюція поняття «іншомовна компетентність» під впливом цифровізації суспільства. *Наука і техніка сьогодні*, 11(52), 2002-2011.
7. Алексахіна, Т. О. (2025f). Інформаційно-цифровий підхід у формуванні іншомовної компетентності методологічні засади та освітні перспективи. *Інформаційні технології і автоматизація – 2025*. Матеріали XVIII міжнародної науково-практичної конференції. Одеса, 30-31 жовтня 2025 р. Одеса, Видавництво ОНТУ, 502-504.

8. Алексахіна, Т. О. (2025h). Мобільні додатки та хмарні сервіси у формуванні іншомовної компетентності. *Інноваційна педагогіка*, 87, 38-42. <https://doi.org/10.32782/ip/87.6>
9. Алексахіна, Т. О. (2025j). Процес формування іншомовної компетентності магістрів нефілологічних спеціальностей як цілісна система іншомовної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (145), 3-12. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.05/003-012>
10. Алексахіна, Т. О. (2025k). Структура іншомовної компетентності майбутніх магістрів нефілологічних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*, 88, 80-84. <https://doi.org/10.32782/ip/88.14>
11. Алексахіна, Т. О. (2025l). Цифрове освітнє середовище університету як чинник розвитку іншомовної компетентності магістрів нефілологічних спеціальностей. *Наукові інновації та передові технології (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»)*, 10(50), 1767-1777. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-10\(50\)-1767-1777](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-10(50)-1767-1777)
12. Алексахіна, Т., & Кудріна, О. (2024a). Автентичні матеріали і цифрові технології у формуванні іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12(10), 127-132. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i10-019>
13. Алексахіна, Т., & Кудріна, О. (2024b). Методи формування іншомовної компетентності майбутніх магістрів в умовах інформаційно-цифрового підходу. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12(6), 136-140. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i6-021>
14. Алексахіна, Т., & Кудріна, О. (2025). Task-based learning як інструмент інтеграції іншомовної та професійної підготовки у вищій школі. *Освіта. Інноватика. Практика*, 13(9), 8–13. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i9-001>
15. Базиляк, Н. О., Мінняйло, Н. В., & Гамерська, І. І. (2025). Інтеграція цифрових освітніх технологій у викладання ділової англійської мови у

зкладах вищої освіти: сучасні можливості, проблемні аспекти та напрями розвитку. *Вісник науки та освіти. Серія «Філологія»*, 9(39), 208–221.

16. Байша, К. (2022). Ресурси CLIL-технології у вирішенні професійних і освітніх завдань підготовки здобувачів технічних ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 48(3), 11-16.
<https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-3-2>

17. Бігич, О. Б. (2018). Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у початковій школі. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 29, 162-169.

18. Бігич, О. Б. (2018). Технології формування методичної компетентності викладача іноземної мови. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*, 28, 189-197.

19. Бігич, О. Б., Бондар, Л. В., Волошинова, М. М., Максименко, Л. О., Огуй, О. М., Окопна, Я. В., Сімкова, І. О. (2013). *Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей*: Колективна монографія. К. : Вид. центр КНЛУ.

20. Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., & Борецька, Г. Е. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. Київ: «Ленвіт».

21. Богославський, С. В., Семеніхіна, О. В., & Юрченко, А. О. (2025). Порівняльний аналіз українських та європейських практик організації цифрового освітнього середовища. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2 (151), 38–42. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-2-6>

22. Боднар, О., Баб'як, Ж., & Плавущька, І. (2023). Вплив сучасних технологій на вивчення англійської мови студентами нефілологічних спеціальностей у закладах вищої освіти. *Вісник науки та освіти*, 7 (13).
Вилучено із: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7\(13\)-69-8](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-7(13)-69-8)

23. Бойко, О. Ю., Кабацька, О. В., & Усик, Л. М. (2025). Інтеграція технологій віртуальної та доповненої реальності у процес навчання іноземних мов: потенціал VR та AR для формування комунікативної компетентності здобувачів освіти. *Академічні візії*, (47). Вилучено із: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/2187>
24. Бондар, Н. В. (2025). Роль цифрових технологій у формуванні професійно орієнтованої іншомовної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей. *Закарпатські філологічні студії*, 2(40), 73–77. Вилучено із: http://zfs-journal.uzhnu.uz.ua/archive/40/part_2/15.pdf
25. Бубнів, А. Аудіювання як вид іншомовної мовленнєвої діяльності. *Методика навчання іноземних мов*. Вилучено із: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/18956/1/50_Bubniv.pdf
26. Волкова, І., & Волков, М. (2024). Компоненти іншомовної комунікативної компетентності фахівця. *Інноваційна педагогіка*, 78/1, 18. 91-96. Вилучено із: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/78.1.16>
27. Волох, С. (2021). Використання ігрових технологій на практичних заняттях з англійської мови в закладах вищої освіти. *Актуальні питання іноземної філології*, 12, 33–41. Вилучено із: <https://doi.org/10.32782/2410-0927-2020-12-6>
28. Вороніна, Д. А. (2017). Зміст та структура іншомовної комунікативної компетентності сучасних фахівців. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 8, 17–20.
29. Гагіна, Н. В., Лось, О. В. (2023). Розвиток іншомовної комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей методами активного навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*, 16 (84), 94-98. Вилучено із: <https://journals.ua.edu.ua/Philology/article/view/3769>
30. Галацин, К. О., & Фещук, А. М. (2020). Інформаційні технології як засіб мотивації студентів до формування професійної англомовної компетентності. *Вісник Запорізького національного університету*.

Педагогічні науки, 3(36), ч. I, 204–211. Вилучено із:
<https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-3-1-31>

31. Гошко, Р., Осадчий, В. (2025). Використання штучного інтелекту для розвитку підприємницької компетентності майбутніх економістів: теоретичний аспект. *Освітологія*, 14, 94-103.
<https://doi.org/10.28925/2412-124X.2025.14.7>

32. Гриняєва, Н. М. (2021). *Формування професійно-орієнтованої іншомовної компетентності молодших спеціалістів сфери обслуговування* (дис. ... доктора філософії). Кривий Ріг. Вилучено із:
<https://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/10656>

33. Грицак, Н. (2024). Формування публічного мовлення старшокласників на текстовій основі. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12(2), 19–24. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i2-003>

34. Гришкова, Р. О. (2015). *Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей* : навч. посіб. для студентів ВНЗ. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили.

35. Губіна, А. М., & Мартинюк, А. П. (2019). Можливості сервісу Google Classroom у навчанні іноземної мови у ЗВО. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*, 5(73), 184-187. Вилучено із:
<https://www.journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/2271>

36. Дем'янюк, Н., Павленко, О., & Сизенко, А. (2024). Неформальна цифрова освіта як інструмент формування іншомовної комунікативної компетентності. *Наука і техніка сьогодні. I* (29), 447–458. Вилучено із:
[https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-1\(29\)-447-458](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-1(29)-447-458)

37. Дмітренко, Н. Є., & Будас, Ю. О. (2018). Вплив оцінювання іншомовної компетентності на мотивацію студентів. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*. 29, 178-190. Вилучено із:
http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/1237/Vknlu_Ptp_2018_29_21.pdf?sequence=1&isAllowed=y

38. Дроздова, В., Рудніцька, К., & Росквас, І. (2023). Інноваційні технології викладання іноземних мов в умовах зростаючого впливу технологій штучного інтелекту на освітні процеси. *Академічні Візії*, 26/2023. Вилучено із: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10257489>
39. Економіка та політика (мова навчання англійська/українська) (б.д.). Економічний факультет Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Вилучено із: https://econom.knu.ua/educational-programs/master_program/economics-and-politics/
40. Заболотна, Т. (2023). Інтеграція мобільних додатків в освітнє середовище у процесі вивчення іноземних мов. *Theoretical and didactic philology*, 35, 5–15. Вилучено із: <https://doi.org/10.31470/2309-15-17-2023-5-15>
41. Закон України «Про вищу освіту» (2014). № 1556-VII від 01.07.2014. Вилічено із: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20140701#Text>
42. Закон України «Про освіту» (2017). Офіційний вебпортал парламенту України. Вилічено із: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>
43. Зварич, І. (2024). Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. *Молодь і ринок*, 2 (222), 12-17. Вилічено із: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300082>
44. ЗУ «Про застосування англійської мови в Україні» (2024). *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 38, ст.243. Вилічено із: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text>
45. Зубенко, О. (2024). Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. Закарпатські філологічні студії *Uzhhorod National University*, 27, 2, 80-85. Вилічено із: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.15>
46. Івановська, А. М. (2025). *Модернізація вищої освіти України в контексті глобалізації*. Рига, Латвія : Baltija Publishing.
47. Ігнатенко, І. П., Давидюк, А. Р., & Трубенко, І. А. (2024). Інновації в методиках навчання іноземних мов: досвід України. *Академічні візії*, 37. Вилучено із: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1460>

48. Іщенко, В., Горбуньова, С., Гасій, О., & Кононенко, О. (2025). Якість підготовки з іноземної мови в системі вищої освіти: виклики та перспективи. *Витоки педагогічної майстерності*, 35, 122–126. Вилічено із: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2025.35.331100>
49. Калініна, Л., & Григор'єва, Т. (2025). Філологічна підготовка майбутніх вчителів іноземної мови засобами іншомовного читання. *Молодь і ринок*, 2/234, 94-101.
50. Квасній, Л., Щербан, О., & Шульжик, Ю. (2021). Особливості стратегічного кадрового планування в умовах цифровізації. *Економіка та суспільство*, 33. Вилічено із: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-33-48>
51. Кияк, Т. Р., Огуй, О. Д., & Науменко, А. М. (2006). *Теорія і практика перекладу [нім.]*: Підручник для ВНЗ. Нова Книга.
52. Коваленко, О. О., Паламарчук, Є. А. (2023). *Моделі гейміфікації в системах управління навчанням* : монографія. Вінниця : ВНТУ. Вилічено із: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/36758/123115.pdf>
53. Коваль, Т. І. (2011). Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 6 (26), 86–93. Вилічено із: <http://npo.kubg.edu.ua/article/view/192117/192388>
54. Ковтун, О. (2019). Технологія формування іншомовної професійної компетентності студентів в освітньому просторі закладу вищої освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 3(128), 117–126. Вилічено із: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-3-17>
55. Конєва, М. (2022). Використання інформаційних технологій у процесі навчання англійської мови студентами. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 57, том 1, 303-308. Вилічено із: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/57-1-45>
56. Кравченко, Л., Крупіна, Л., & Шевченко, Р. (2022). Проблема формування і розвитку ключових компетентностей особистості у процесі

фахової освіти. *Українська професійна освіта=Ukrainian Professional Education*, 12, 9–17. Вилічено із: <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2022.12.278987>

57. Кравчина, Т. В. (2017). Сутність комунікативного методу навчання іноземним мовам. *Фізико-математична освіта, I (II)*, 68–71.

58. Куценко, Т. І., & Бондаренко, О. І. (2020). Інноваційні технології навчання при вивченні англійської мови. *Modern Engineering and Innovative Technologies*, 25-05, 79–83.

59. Ли́ла, М. (2023). Мережа інтернет як засіб отримання інформації та здійснення комунікації у навчанні іноземної мови. *Переяславські студії з лінгвістики та лінгводидактики*, 1 (1), 79-83.

60. Лисак, Г. (2024). Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL): дослідження його ефективності та застосування в освіті в Європі та за її межами. *Comparative Professional Pedagogy*, 14 (1), 80–87. Вилічено із: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14\(1\)-10](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(1)-10)

61. Лисенко, Л. О. (2025). Підвищення цифрової компетентності студентів у процесі вивчення англійської мови у віртуальному навчальному середовищі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 217, 211-215. Вилічено із: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-211-215>

62. Личук, М. І., Харченко, С. В., Шинкарук, О. В. (2016). *Лінгвістичні основи професійної комунікації : практикум : навч. посібник*. К. : Міленіум.

63. Лущик, Ю. (2024). Сучасні підходи до іншомовної підготовки: виклики й перспективи в міжнародному контексті. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*, 94((II), 8-20. Вилічено із: <https://doi.org/10.38014/osvita.2024.94.01>

64. Матвєєва, К. С. (2015). Впровадження експерієнційно-інтерактивного та рефлексивного підходів в іншомовну підготовку майбутніх економістів до міжнародної діяльності засобами іноземної

мови. *Наукові записки Національного університету Острозька академія. Серія: Філологічна*, 56, 187-189.

65. Матюха, В. (2024). Використання цифрових технологій при навчанні англійської мови у ЗВО. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 182, 58-74. Вилічено із: <https://doi.org/10.58407/visnik.242610>

66. *Методика викладання англійської мови* (2018). І. В. Холод (уклад.). Умань : Візаві.

67. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика* (2013). С. Ю. Ніколаєва (ред.). Київ: Ленвіт.

68. *Методичні рекомендації до навчання іншомовного професійно орієнтованого монологічного мовлення студентів технічних університетів* (2016). І. В. Ставицька, Н. М. Куценко (уклад.). Київ : НТУУ «КПІ».

69. Міністерство освіти і науки України, 'Затверджені стандарти вищої освіти'. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzheni-standarti-vishchoi-osviti>

70. Міністерство освіти і науки України. (2023). Стандарт вищої освіти за спеціальністю 051 «Економіка» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Вилічено із: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/standarty/2023/08/28/051-Ekonomika.mahistr.28.08.2023.pdf>

71. МОН (2020). *Національна рамка кваліфікацій*. Вилічено із: <https://mon.gov.ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy?&tag=natsionalna-ramka-kvalifikatsiy>

72. МОН України (2019). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2019/04/25/concept-eng-mova-univers-25.04.19.pdf>

73. Мороз, Л., Ковалюк, В., & Масло, І. (2023). Використання мобільних додатків у процесі вивчення англійської мови. *Інноватика у вихованні*, 17, 224–230.

74. *Навчальний план ОПП «Фінансовий моніторинг та податковий комплекс»*. Київський національний економічний університет імені В. Гетьмана. Вилучено із:

https://drive.google.com/file/d/1BMgP0ANq9U0KBsJk21ruN_Qv-2211bzu/view

75. Ніколаєва, С. Ю. (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. К.: «Ленвіт».

76. Ніколаєва, С. Ю. (2015). Міжкультурна іншомовна освіта в Україні: ключові проблеми. *Молодий вчений*, 8 (1), 125-131.

77. Ніколаєва, С. Ю. (2016). *Міжкультурна іншомовна освіта в Україні: Ключові проблеми*. Вилучено із: <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/2243>

78. Онучак, Л. В. (2023). Інтерактивні методи навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей. *Педагогічні науки*, 102, 68–75. Вилучено із: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-102-10>

79. Осадчий, В., Осадча, К., & Симоненко, С. (2025). Metaverse як освітнє середовище: від віртуальних світів до персоналізованих ші-тьюторів. *Education: Modern Discourses*, (8), 180–193. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2025-8-17>

80. *Освітньо - професійна програма «Медицина»*. Дніпровський державний медичний університет. Вилучено із: https://drive.google.com/file/d/1Ht_u_tOpIw9GPAGfIQbDo1JIOzO_IsRW/view

81. *Освітньо-наукова програма «Економіка»* (2022). Національний університет «Києво-Могилянська Академія». Вилучено із: https://www.ukma.edu.ua/ects/images/ects/docs/op/ONP_051_economy_2022.pdf

82. *Освітньо-професійна програма «Економіка»* (2025). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Вилучено із: https://sspu.edu.ua/images/2025/docs/opp/program/ekonomika_af547.pdf

83. *Освітньо-професійної програми «Інформаційні технології проєктування»* Національного університету «Львівська політехніка». Вилучено із: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2021/program/17194/122-mag-ityp-2024.PDF>

84. Павленко, О. (2021a). Сутність загальноприйнятих методів навчання іноземним мовам. *Педагогічні науки. Полтава*, 78, 131–139.

85. Павленко, О. (2022). Формування мовленнєвої компетентності старшокласників в умовах неформальної освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 29, 180–185.

86. Павленко, О. І. (2021b). Сутність, структура та зміст іншомовної комунікативної компетенції. *Педагогічні науки. Полтава*, 77, 23–27.

87. Павлюк, В. І., & Бондар, Г. О. (2023). Особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання іноземної мови в ЗВО. *Інноваційна педагогіка*, 57 (2), 23–28. Вилучено із: <http://innovpedagogy.od.ua>

88. Плохута, Т. М., Нефедченко, О. І., & Алексахіна, Т. О. (2025). III: трансформація процесу навчання іноземних мов у ЗВО України. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*, 1, 119–126. Вилучено із: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-1-18>

89. Поліщук, Н. В., Бугаєнко, Т. І., & Лемешева, Н. В. (2024). Підвищення якості вищої освіти за допомогою цифрових технологій та дистанційного навчання для здобувачів вищої освіти в Україні. *Академічні візії*, 38. Вилучено із: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1561>

90. *Постанова КМУ «Про затвердження Національної економічної стратегії на період до 2030 року»* (2021). Кабінет міністрів України, 3 березня 2021 р. № 179. Вилучено із: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/179-2021-%D0%BF#Text>

91. *Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти.* (2024). Офіційний веб-портал парламенту України. Вилучено із: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1021-2024-%D0%BF>

92. *Робоча програма «Ділова іноземна мова»* (2023). НАУ. Вилучено із: <https://apsx.nau.edu.ua/wp-content/uploads/2023/09/RP-Dilova-inozemna-mova-2023.pdf>

93. *Робоча програма навчальної дисципліни «Іноземна мова в професійній діяльності дослідника публічного управління та адміністрування»* (2022). Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. Вилучено із: <https://ipa.karazin.ua/wp-content/themes/education/filesforpages/science/RP%20In%20mova%20v%20diyalnsti%20doslidnika%20Doktor%20filosofiyi.pdf>

94. *Робоча програма навчальної дисципліни «Практичний курс ділового спілкування іноземною мовою»* (2024). Уманський національний університет садівництва. Вилучено із: <https://ects.udau.edu.ua/assets/files/programs/ekonomika/magistr/122-kompyuterni-nauki/komponenty/rp-praktichnij-kurs-dilovogo-spilkuвання-inozemnoyu-movoyu.pdf>

95. *Робоча програма навчальної дисципліни англійська мова (за професійним спрямуванням)* (2023). Чорноморський національний університет імені Петра Могили. Вилучено із: <https://chmnu.edu.ua/wp-content/uploads/RP-ANGLIJSKA-MOVA-ZA-PROFESIYNIM-SPRYAMUVANNYAM-1.pdf>

96. *Робоча програма нормативної навчальної дисципліни «Іноземна мова»* (2024). «Дніпровська академія музики» Дніпропетровської обласної ради. Вилучено із: <https://repository.dk.dp.ua/server/api/core/bitstreams/6d5f72a8-b5df-4c22-959c-9b2d406f0539/content>

97. Романюк, О. (2020). Переваги застосування комунікативного підходу щодо викладання іноземних мов. *Актуальні проблеми навчання*

іноземних мов для спеціальних цілей, 108–114. Вилучено із:
<https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/3791/1/ВЕРСТКА%20-%20ЗБІРНИК%20-%202020-108-114.pdf>

98. Семенов, О. (2016). Академічна культура—фундаментальний складник підготовки доктора філософії зі спеціальності 015 професійна освіта. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5, 192-203.

99. Семенов, О., & Вовк, М. (2016). *Академічна культура дослідника в освітньо-культурному просторі університету*: монографія. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка.

100. Соловйова, А. С. (2023). *Функціональний аспект англіцизмів у корейській мові на основі газетного дискурсу*. К.

101. Соловйова, Д. В. (2017). Комунікативна толерантність особистості. *Теорія і практика сучасної психології*, 2, 34-37.

102. Статівка, О. О. (2021). Методи дистанційного навчання іноземних мов студентів ЗВО. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 2(38). 46-51. Вилучено із:
<https://dspace.univd.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b11ca7e2-3a58413e-ba7d-143b8fec378e/content>

103. Ступницький, О., & Приятельчук, О. (2021). Міждисциплінарний підхід до формування універсальних компетенцій у процесі вивчення дисциплін освітньої програми «Міжнародний бізнес». *Економіка та суспільство*, 25. Вилучено із:
<https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-25-47>

104. Сура, Н. А. (2022). Сучасні технології професійної іншомовної підготовки у вищій технічній школі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 3 (351), 366-375. Вилучено із: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-3\(351\)-366-375](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-3(351)-366-375)

105. Тарнопольський, О. Б. (2011). Навчання через зміст, змістовно-мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах. *Іноземні мови*, 3, 23-27.

106. Тарнопольський, О. Б. (2019). Три головних парадигми у викладанні іноземних мов у ХХІ сторіччі: пролегомени до створення єдиного підходу до їх навчання. *Іноземні мови*, 2, 3-9.
107. Теличко, Н. (2019). *Форми та методи контролю іншомовної комунікативної компетентності*, 5(1), 194-196. Вилучено із: [https://doi.org/10.31339/2413-3329-2019-1\(9\)-194-196](https://doi.org/10.31339/2413-3329-2019-1(9)-194-196)
108. Тернавська, Л. (2019). Формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх економістів. *Наукові записки БДПУ*, 2, 291-298. Вилучено із: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2019-1-2>
109. Тесцова, О., & Лопата, І. (2023). Роль цифрових технологій у процесі вивчення іноземної мови. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*, 204, 71–76. Вилучено із: <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2023-204-10>
110. Тинкалюк, О. (2013). Модель формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна*, 29, 27-39.
111. *Уряд схвалив Концепцію програми з вивчення англійської мови на 2026–2030 роки.* (2025, June 5). Міністерства культури України. Вилучено із: <https://mcsc.gov.ua/news/uryad-shvalyv-konczepczyu-programy-z-vyvchennya-anglijskoyi-movy-na-2026-2030-roky/>
112. Чередніченко, В. А., & Чередніченко, Г. А. (2018). Сутність і структура іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх інженерів технологів харчової промисловості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 58/59, 489–495.
113. Черненко, А. В. (2019). Інформаційно-цифрова компетентність майбутніх учителів іноземної мови як ключова вимога «Нової української школи». *Теорія та методика навчання та виховання*. 47, 169–178. Вилучено із: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/article/view/2883>.
114. Чернявський, Б. Р. (2021). *Формування іншомовної компетентності у майбутніх економістів у процесі інтегрованого*

навчання (дис. ... канд. пед. н.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти). Запоріжжя.

115. Четверик, В. К. (2023). Роль цифрових технологій у самостійному вивченні іноземної мови: переваги та недоліки. *Інформаційні технології в освіті та науці*, 13, 419–424. Вилучено із: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/11667>

116. Чорна, І. Ю. (2017). *Формування у майбутніх маркетологів англомовної лексичної компетентності в письмі засобом кейс-технології* (автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02). Тернопіль.

117. Шеремет, А. В. (2020). Застосування стратегій тимбілдингу на практичних заняттях з іноземної мови з використанням технологій дистанційного навчання. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 1471, 170. Вилучено із: http://46.201.250.252/bitstream/handle/123456789/2087/%D0%92%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%BA_51_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=170

118. Юрченко, А. О., Острога, М. М., Хворостіна, Ю. В., Богославський, С.В., & Семеніхіна, О. В. (2025). Вебтехнології у вищій освіті: можливості впровадження хмарних сервісів для цифрового навчального середовища. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 3 (152). Вилучено із: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2025-3-33>

119. Яблоков, С. (2018). Інтеграція формального, неформального та інформального навчання в навчанні англійської мови. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (75), 107–124. Вилучено із: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/05/13.pdf>

120. Ярема, І. А. (2012). Зміст формування англомовної лексичної компетентності в професійно орієнтованому говорінні студентів металургійних спеціальностей. *Вісник Запорізького національного*

університету, 1 (17), 197–203. Вилучено із:
<https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2012/ped-1-2012/197-203.pdf>

121. Ярошенко, О. В. (2019). Цілі й принципи організації самостійної роботи з англійської мови майбутніх філологів. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та Психологія*, 31, 128-138.

122. *Academic Integrity Free Online Course—FutureLearn*. (n.d.). URL: <https://www.futurelearn.com/courses/academic-integrity>

123. Al-Ajlan, A., & Zedan, H. (2008). Why Moodle. *Future Trends of Distributed Computing Systems*, 58–64. URL: <https://doi.org/10.1109/FTDCS.2008.22>

124. Alharbi, W. (2023). AI in the foreign language classroom: A pedagogical overview of automated writing assistance tools. *Education Research International*, 2023, 4253331. URL: <https://doi.org/10.1155/2023/4253331>

125. Allen, M. W., & Merrill, M. D. (2012). *Leaving ADDIE for SAM: An agile model for developing the best learning experiences*. ASTD Press.

126. Allen, M. W., & Sites, R. (2012). *Leaving ADDIE for SAM field guide*. ASTD Press.

127. Azadeh Rahmani et al. (2022). Using Mobile Devices for Vocabulary Learning Outside the Classroom: Improving the English as Foreign Language Learners' Knowledge of High-Frequency Words. *Frontiers in Psychology*, 13, 899885. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899885>

128. Azamatova, Bekeyeva, N., Zhaxylikova, K., Sarbassova, A., & Ilyassova, N. (2023). The effect of using artificial intelligence and digital learning tools based on project-based learning approach in foreign language teaching on students' success and motivation. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology*, 11(2), 345–361. URL: <https://doi.org/10.46328/ijemst.3712>

129. Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press

130. Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language Assessment in Practice: Developing Language Assessments and Justifying Their Use in the Real World*. Oxford University Press.
131. Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. London: Palgrave Macmillan.
132. Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan. URL: <https://link.springer.com/book/10.1057/9780230290518>
133. Bates, A. T. (2015). Teaching in a digital age teaching in a digital age. *Creative Commons Attributions Non-Commercial International License*.
134. Belda-Medina, J., & Calvo-Ferrer, J. R. (2022). Integrating Augmented Reality in Language Learning: Pre-Service Teachers' Digital Competence and Attitudes. *Education and Information Technologies*, 27(5), 6067–6088. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11123-3>
135. Bennett, M. (2017). Development model of intercultural sensitivity. In Kim, Y. (Ed.). *International encyclopedia of intercultural communication*. Wiley.
136. Benson, P. (2022). Mapping language learning environments. In *The Routledge handbook of language learning and teaching beyond the classroom* (pp. 24-35). Routledge.
137. Benson, S. R. (2019). Copyright Online Mini-Series: A Flipped Learning Approach to Disseminating Copyright Knowledge to Subject Liaison Librarians. *Journal of Copyright in Education & Librarianship*, 3(2). URL: <https://doi.org/10.17161/jcel.v3i2.6750>
138. Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Before you flip, consider this. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 25-25.
139. Bidenko, L., & Bepalova, H. (2017). Implementing the audio-lingual method to teach Ukrainian as a foreign language at the initial stage. *Advanced Education*, (7), 23–27. URL: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.82711> <https://doi.org/10.20535/2410-8286.82711>

140. Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). McGraw-Hill Education.
141. Biggs, J., Tang, C. (2015). Constructive Alignment: An Outcomes-Based Approach to Teaching Anatomy. In: Chan, L., Pawlina, W. (eds) *Teaching Anatomy*. Springer, Cham. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-08930-0_4
142. Bin-Hady, W. R. A., & Al-Tamimi, N. O. M. (2021). The use of technology in informal English language learning: Evidence from Yemeni undergraduate students. *Learning and Teaching in Higher Education*, 16(1), 49–65. URL: <https://doi.org/10.1108/lthe-09-2020-0037>
143. Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In *2013 ASEE annual conference & exposition* (pp. 23-1200).
144. Blin, F., & Appel, C. (2011). Computer-Supported Collaborative Writing in Practice. *CALICO Journal*, 28(2), 473–497. URL: <https://doi.org/10.11139/cj.28.2.473-497>
145. Bloomfield, L. (1935). Linguistic aspects of science. *Philosophy of science*, 2(4), 499-517.
146. Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ERIC Clearinghouse.
147. Borshchovetska, V., Harbuza, T., Durdas, A., & Semidotska, V. (2024). Cognitive, linguistic, and methodological considerations in teaching professional vocabulary to information technology (IT) students. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. Intersubject Relations*, (44), 12-27. URL: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2024-44-01>
148. Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. Routledge.
149. Bousboula, T., Fadli, F. E., & Khaldi, M. (2025). Comparative Study between Moodle, Canvas, and Google Classroom. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(3), 2819–2824.

150. Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer.
151. Branch, R. M., & Dousay, T. A. (2015). *Survey of instructional design models* (5th ed.). Association for Educational Communications and Technology.
152. Brooks, N. (1975). The meaning of audiolingual. *The Modern Language Journal*, 59(5/6), 234-240.
153. Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Pearson Education.
154. Burston, J. (2015). Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes. *ReCALL*, 27(1), 4–20. URL: <https://doi.org/10.1017/S0958344014000159>
155. Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2013). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. Routledge.
156. Byram, M. (2006). Developing a concept of intercultural citizenship. *Languages for Intercultural Communication and Education*, 13, 109.
157. Caena, F, & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *Eur J Educ.*, 54, 356–369. URL: <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
158. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. URL: <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
159. Carless, D. (2007). The suitability of task-based approaches for secondary schools: Perspectives from Hong Kong. *System*, 35(4), 595-608.
160. Carless, D. (2012). Trust and its role in facilitating dialogic feedback. In *Feedback in higher and professional education* (pp. 90-103). Routledge.
161. Chalak, A., & Mair, C. (2024). Navigating E-Learning Horizons: Exploring Challenges and Opportunities in Higher Education Integration from the

German vs. Iranian EFL Teacher's Lens. *Applied Research on English Language*, 13(4), 163-206. doi: 10.22108/are.2024.142181.2335

162. Charles, M. (2025). English for Academic Purposes. In *The Handbook of English for Specific Purposes* (eds S. Starfield and C.A. Hafner). URL: <https://doi.org/10.1002/9781119985068.ch13>

163. Chen, C. C., Huang, C., Gribbins, M., & Swan, K. (2018). Gamify online courses with tools built into your learning management system (LMS) to enhance self-determined and active learning. *Online Learning*, 22(3), 41-54.

164. Chen, C.-M., & Chang, Y.-F. (2022). Integrating learning analytics with proficiency descriptors: toward personalized assessment in online language learning. *Computers & Education*, 177, 104370. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104370>

165. Chen, J., & Kent, S. (2020). Task Engagement, Learner Motivation and Avatar Identities of Struggling English Language Learners in the 3D Virtual World. *System*, 88, 102168.

166. *Communicative approach*. British Council. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowingsubject/c/communicative-approach>

167. *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods* / eds.: Stephen B. Stryker, Betty Lou Leaver. Woshington, (1997). URL: https://books.google.com.ua/books?id=g9adF4JTBBkC&printsec=frontcover&hl=uk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

168. Cook, V. (2011). Teaching English as a foreign language in Europe. In *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 140-154). Routledge.

169. Corrin, L., & Barba, P. (2015). How do students interpret feedback delivered via dashboards? In *Proceedings of the Fifth International Conference on Learning Analytics And Knowledge (LAK'15)*. Association for Computing

Machinery, New York, NY, USA, 430–431. URL: <https://doi.org/10.1145/2723576.2723662>

170. *Council of Europe* (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg. URL: www.coe.int/lang-cefr.

171. *Council of Europe*. (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press

172. *Council of Europe*. (2018). Council of Europe Publishing. URL: <https://edoc.coe.int/en/annual-activity-report/7973-pdf-council-of-europe-highlights-2018.html>

173. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

174. Dahlstrom, E., Brooks, D. C., & Bichsel, J. (2014). *The current ecosystem of learning management systems in higher education*. EDUCAUSE Center for Analysis and Research. <https://library.educause.edu/resources/2014/9/the-current-ecosystem-of-learning-management-systems-in-higher-education-student-faculty-and-it-perspectives>

175. Deardorff, D. K. (2020). *Manual for Developing Intercultural Competencies: Story Circles*. Paris: UNESCO Publishing. URL: <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/76006>

176. Diachok, N. (2025). Using ICT Tools in Learning English as a Professional Language. *Educological Discourse*, 49(2), 35–45. URL: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.2.4>

177. Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 9. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>

178. Dizon, G. (2016). Quizlet in the EFL classroom: Enhancing academic vocabulary acquisition of Japanese university students. *Teaching English with Technology*, 16(2), 40–56.
179. Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2013). *English-medium instruction at universities: Global challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
180. Domínguez, A., Sáenz-de-Navarrete, J., de Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380–392. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>
181. Doody, S., & Condon, M. (2012). Debating as a teaching technique. The National Academy for Integration of Research, *Teaching and Learning*, 5, 79-92.
182. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. URL: https://books.google.ca/books/about/Developments_in_English_for_Specific_Purposes.html?id=FY5ChNRKtxwC&redir_esc=y
183. Ellis, N. C. (2002). Frequency effects in language processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143–188. URL: <https://doi.org/10.1017/s0272263102002024>
184. Ellis, N. C. (2016). Cognitive approaches to second language acquisition. In G. Hall (Ed.), *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 77-92). Routledge.
185. Ellis, R. (2006). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A Psychometric Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141–172. URL: <https://doi.org/10.1017/s0272263105050096>
186. *English Language Teaching Approaches: A Comparison of the Grammar-translation, Audiolingual, Communicative, and Natural Approaches*

(2017). J. A. Matamoros-González et al. Theory and Practice in Language Studies. 7(11), 965. URL: <https://doi.org/10.17507/tpls.0711.04>

187. ENQA. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education. URL: <https://www.enqa.eu/esg-standards-and-guidelines-for-quality-assurance-in-the-european-higher-education-area/>

188. Erbil, D. G. (2020). A review of flipped classroom and cooperative learning method within the context of Vygotsky theory. *Frontiers in psychology*, 11, 1157.

189. Esteban, A. A., & Pérez Cañado, M. L. (2004). Making the case method work in teaching Business English: A case study. *English for Specific Purposes*, 23(2), 137–161. URL: [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(03\)00016-4](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(03)00016-4)

190. European Commission / EACEA / Eurydice, 2024. *The European Higher Education Area in 2024: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: <https://ehea.info/Immagini/the-european-higher-education-area-in-2024-EC0224018ENN1.pdf>

191. Eurydice (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe—Publications Office of the EU. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b>

192. Expósito, A., & Sánchez-Cubo, F. (2025). Exploring the Role of Language Competence of Tourism Students in Enrolling in English-Taught Courses. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 1–10. URL: <https://doi.org/10.1080/10963758.2025.2553908>

193. Fathi, J., & Rahimi, M. (2020). Examining the impact of flipped classroom on writing complexity, accuracy, and fluency: a case of EFL

students. *Computer Assisted Language Learning*, 35(7), 1668–1706. URL: <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1825097>

194. Ferrari, A. (2018). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: <https://www.ifap.ru/library/book522.pdf>

195. Fleisher, B., Hashimoto, M., & Weinberg, B. A. (2002). Foreign GTAs Can Be Effective Teachers of Economics. *The Journal of Economic Education*, 33(4), 299–325. URL: <https://doi.org/10.1080/00220480209595329>

196. Flowerdew, J. (2015). *Academic discourse*. Routledge.

197. Fries, C. C. (1954). Meaning and linguistic analysis. *Language*, 30(1), 57-68.

198. Fryer, L. K., & Carpenter, R. (2006). Bots as language learning tools. *Language Learning & Technology*, 10(3), 8–14.

199. FutureLearn. (n.d.). *Writing in English for University—Online Course*. FutureLearn. URL: <https://www.futurelearn.com/courses/english-for-study>

200. Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons.; Graham, 2013 Graham, C. R., Henrie, C. R., & Gibbons, A. S. (2013). Developing models and theory for blended learning research. In *Blended learning* (pp. 13-33). Routledge.

201. Gašević, D., Dawson, S. & Siemens, G. (2015). Let's not forget: Learning analytics are about learning. *Techtrends Tech Trends*, 59, 64–71. URL: <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0822-x>

202. Ghomi, M., & Redecker, C. (2019). Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-assessment Instrument for Teachers' Digital Competence. In *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2019)*, 541-548. URL: <https://doi.org/10.5220/0007679005410548>

203. Gligorea, I., Cioca, M., Oancea, R., Gorski, A., Gorski, H., & Tudorache, P. (2023). Adaptive learning using artificial intelligence in e-learning: A literature review. *Education Sciences*, 13(12), 1216. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci13121216>
204. Godwin-Jones R. (2017). Smartphones and language learning. *Language Learning & Technology*, 21 (2), 3–17. URL: <https://doi.org/10125/44607>
205. Grosse, C. U. (1988). The case study approach to teaching business english. *English for Specific Purposes*, 7(2), 131–136. URL: [https://doi.org/10.1016/0889-4906\(88\)90031-2](https://doi.org/10.1016/0889-4906(88)90031-2)
206. Hammond, J. S. (1976). *Learning by the Case Method*. Harvard Business Impact Education. URL: <https://hbsp.harvard.edu/product/376241-PDF-ENG>
207. Hampel, R. (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL*, 18(1), 105–121. URL: <https://doi.org/10.1017/S0958344006000711>
208. Hashmi, Z. F., Iqbal, J., Asghar, M. Z., & Siming, L. (2026). The influence of online learning interactions on self-regulated learning: mediating role of technology proficiencies among higher education students. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 41(1), 41–66. URL: <https://doi.org/10.1080/02680513.2025.2492657>
209. Hashmi, Z., Ashraf, A., & Ahmed, S. (2025). Beyond the Classroom: Exploring the Motivational Impact of Globalization on EFL Learners. *Journal of Social Horizons*, 2(2), 64-73. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15616017>
210. Havryliuk, N. M. (2022). Vocational education, teaching english to students of economic specialties. *Bulletin of Alfred Nobel University Series "Pedagogy and Psychology»*, 1(23), 143–148. URL: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2022-1-23-17>

211. Hernandez-Nanclares, N., & Jimenez-Munoz, A. (2017). English as a medium of instruction: evidence for language and content targets in bilingual education in economics. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 883–896. URL: <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1125847>
212. Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn?. *Educational psychology review*, 16(3), 235-266.
213. Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?. *Educational Psychology Review*, 16, 235–266. URL: <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
214. Hoang, N. T., Ngoc Han, D., & Le, D. H. (2023). Exploring Chatbot AI in improving vocational students' English pronunciation. *AsiaCALL Online Journal*, 14(2), 140–155. URL: <https://doi.org/10.54855/acoj.231429>
215. Hockly, N. (2016). *Focus on learning technologies*. Oxford University Press.
216. Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A history of ELT*. Oxford university press.
217. Hrona, N., Semenog, O., Kharchenko, I., Ostroha, M., Momot, R., & Semenikhina, O. (2025). ChatGPT in Native Language Teaching: Local Ukrainian Experience. *2025 MIPRO 48th ICT and Electronics Convention*, 747–752. URL: <https://doi.org/10.1109/MIPRO65660.2025.11131900>
218. Hsiu-Lien Tu. 2023. The Effect of Integrating Mobile Application in Workplace English Vocabulary Acquisition. In *Proceedings of the 2023 9th International Conference on Frontiers of Educational Technologies (ICFET '23)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 1–5. URL: <https://doi.org/10.1145/3606150.3606151>
219. Huang, Q. (2019). Comparing teacher's roles of F2f learning and online learning in a blended English course. *Computer Assisted Language Learning*, 32(3), 190–209. URL: <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1540434>

220. Hundarenko, O. (2019). Challenges of teaching academic writing skills in ESL classroom (based on international teaching experience). *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 11(2), 70-83. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/158>
221. Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81–96. URL: <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>
222. Huseinović, L. (2023). The effects of gamification on student motivation and achievement in learning English as a foreign language in higher education. *European Journal of Education Studies*, 10(4), 87–102. URL: <https://doi.org/10.53880/2744-2373.2023.4.10>
223. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
224. Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: An advanced resource book*. London: Routledge.
225. Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. Continuum.
226. Hyland, K. (2018). *English for Academic Purposes*. London: Routledge.
227. Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
228. Ifenthaler, D., Yau, J.YK. (2020). Utilising learning analytics to support study success in higher education: a systematic review. *Education Tech Research Dev*, 68, 1961–1990. URL: <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z>
229. Ikeda, M., & Watanabe, Y. (2016). The impact of debate activities on EFL learners' motivation and language proficiency. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 20(2), 41-53.
230. Ivanashko, O., Kozak, A., Knysh, T., & Honchar, K. (2024). The Role of Artificial Intelligence in Shaping the Future of Education: Opportunities

and Challenges. *Futurity Education*, 4(1), 126–146. URL: <https://doi.org/10.57125/FED.2024.03.25.08>

231. Jensen, L., & Konradsen, F. (2018). A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. *Education and Information Technologies*, 23(4), 1515–1529. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9676-0>

232. Jeon, I. J., & Hahn, J. W. (2006). Exploring EFL teachers' perceptions of task-based language teaching: A case study of Korean secondary school classroom practice. *Asian EFL journal*, 8(1), 123-143.

233. Jespersen, O. (1924). The teaching of grammar. *The English Journal*, 13(3), 161-176.

234. Jiang, Y. (Nicole), Cheng, Y., & Wang, Y. (2025). Leveraging AI in CSR: How social-oriented chatbots influence Chinese consumers' supportive actions via dialogic communication. *Public Relations Review*, 51(1), 102-541. URL: <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2025.102541>

235. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15–29. URL: <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9038-8>

236. Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan Cooperative Learning*. Kagan Publishing.

237. Kan, O. (2021). Current State And Prospects Of The Development Of Training Of Philologists In Higher Education Institutions Of Ukraine. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*, 5(5).

238. Karhina, N. (2023). Using interactive teaching methods in English lessons. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 9(1), 9-15. URL: <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2023.09>

239. Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *The Internet and higher education*, 22, 37-50.
240. Kittredge Audrey Ksenia et al. (2025). Mobile language app learners' self-efficacy increases after using generative AI. *Frontiers in Education*, 10, 1499497. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1499497>
241. Klimová, L. (2014). ELT with moodle at the non-philological faculties. *ELT: Harmony and Diversity*, 257.
242. Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
243. Kohnke, L., & Moorhouse, B. L. (2020). Facilitating Synchronous Online Language Learning through Zoom. *RELC Journal*, 53(1), 296-301. URL: <https://doi.org/10.1177/0033688220937235>
244. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
245. Kononets, N. (2021). Software tools for creating electronic educational resources in the resource-based learning process. *Journal for Educators teachers and trainers*. 12(3), 165–175. URL: <https://doi.org/10.47750/jett.2021.12.03.016>
246. Kosharna, N., Petryk, L., Sytnyk, O., Rudnik, Y., & Hapon, L. (2023). An adaptive system of teaching a foreign language to students of pedagogical specialties: European experience. *Multidisciplinary Science Journal*, 5, 2023ss0512. URL: <https://doi.org/10.31893/multiscience.2023ss0512>
247. Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
248. Kravchenko, L., Bilyk, N., Onipko, V., Plachynda, T., & Zavitrenko, A. (2021). Professional Mobility of the Manager of a Secondary Education Institution as the Basis of His or Her Self-Development. *Revista romaneasca*

pentru educatie multidimensionala. 13(1), 417–430. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1/379>

249. Kyambade, M., Kisseka, R., & Namatovu, A. (2025). Blended learning models in Ugandan higher business education: best practices and lessons learned. *Cogent Education*, 12(1). URL: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2545329>

250. Lado, R. (1961). Linguistics and foreign language teaching. *Language Learning*, 11, 29-52.

251. Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The journal of economic education*, 31(1), 30-43.

252. Lan, Y. J. (2020). Immersion, interaction and experience-oriented learning: Bringing VR into FL learning. *Language Learning & Technology*, 24(1), 1-15.

253. Landers, G. (n.d.). *Пишіть професійні листи англійською мовою*. Coursera. URL: <https://www.coursera.org/learn/professional-emails-english>

254. Lasagabaster, D., Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities, *ELT Journal*, 64(4), 367–375. URL: <https://doi.org/10.1093/elt/ccp082>

255. Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.

256. Lemeshchenko-Lagoda, V., Kryvonos, I., & Kolodii, O. (2020). Integration of information and communication technologies into the process of learning the course of English for specific purposes as one of the requirements for sustainable future development. *E3S Web of Conferences* 166, 10005. URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610005>

257. Leontiev, A. N. (2003). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

258. Leontiev, A. N., & Leontiev, A. A. (1959). The social and the individual in language. *Language and Speech*, 2(4), 193-204.

259. Levenok, I. S., & Sydorenko, O. P. (2022). Integrating E-learning in Ukrainian language teaching for international students at higher education institutions. *Інноваційна педагогіка*, 45, 275–278. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/45.57>
260. Levy, M. (2009). Technologies in use for second language learning. *The Modern Language Journal*, 93(s1), 769–782. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00972.x>
261. Li, J., Link, S., & Hegelheimer, V. (2015). Rethinking the role of automated writing evaluation (AWE) feedback in ESL writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 27, 1–18. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.10.004>
262. Liang, HY., Kelsen, B. (2018). Influence of Personality and Motivation on Oral Presentation Performance. *J Psycholinguist Res* 47, 755–776. URL: <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9551-6>
263. Lin, C.-C., & Lin, H.-H. (2019). Mobile-assisted ESL/EFL vocabulary learning: A systematic review and meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 32(8), 878–919. URL: <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1541359>
264. Little, D. (2022). Language learner autonomy: Rethinking language teaching. *Language Teaching*, 55(1), 64–73. URL: <https://doi.org/10.1017/S0261444820000488>
265. Littlewood, W. (2004). *The task-based approach: Some questions and suggestions*. *ELT Journal*, 58(4), 319–326. URL: <https://doi.org/10.1093/elt/58.4.319>
266. Liu, Z., Xu, G., Liu, T., Fu, W., Qi, Y., Ding, W., Song, Y., Guo, C., Kong, C., Yang, S., & Huang, G. Y. (2020). Dolphin: A spoken language proficiency assessment system for elementary education. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 4(CSCW2), 1–19. URL: <https://doi.org/10.1145/3366423.3380018>

267. Lo, C.K., Hew, K.F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *RPTEL*, 12, 4. URL: <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2>
268. Lobachova, I. (2019). The communicative approach as a strategy of developing foreign language speaking competence. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 9, 95–104. URL: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.9.2019.174540> .
269. Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. (2010). The Effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project, *Applied Linguistics*, 31, 3, 418–442. URL: <https://doi.org/10.1093/applin/amp041>
270. Lu, X. (2010). Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing. *International Journal of Corpus Linguistics*, 15, 474–496. URL: <https://doi.org/10.1075/ijcl.15.4.02lu>.
271. Magda, P. (2013). Language learning strategies and progress in efl of students of economics and business ESP today. 1(1), 127-138. URL: <https://esptodayjournal.org/pdf/8.%20MAGDA%20PASALIC%20-%20full%20text.pdf>
272. Mager, R. F. (1997). *Preparing instructional objectives: A critical tool in the development of effective instruction* (3rd ed.). The Center for Effective Performance.
273. Marsh, C. A. (2014). *Perceptions of innovative culture for online and e-learning innovation in higher education* (Doctoral dissertation, University of Phoenix
274. Matamoros-González J. A. et al. (2017). English Language Teaching Approaches: A Comparison of the Grammar-translation, Audiolingual, Communicative, and Natural Approaches. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(11), 965. URL: <https://doi.org/10.17507/tpls.0711.04>
275. Mayer, R. E. (2014). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. URL:

https://books.google.ca/books?hl=uk&lr=&id=SSLdo1MLIywC&oi=fnd&pg=PR9&dq=The+Cambridge+handbook+of+multimedia+learning+&ots=uWz6K3Q0Ms&sig=WfK9baN7V3AKdrCQcWxoLmpmQ9A&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20Cambridge%20handbook%20of%20multimedia%20learning&f=false

276. Mayer, R. E. (2017). Using multimedia for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33(5), 403-423. URL: <https://doi.org/10.1111/jcal.12197>

277. McManus, B. (n.d.). *Англійська для розвитку кар'єри*. Coursera. URL: <https://www.coursera.org/learn/careerdevelopment>

278. Mehring, J. (2016). Present research on the flipped classroom and potential tools for the EFL classroom. *Computers in the Schools*, 33(1), 1-10.

279. Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59. URL: <https://doi.org/10.1007/BF02505024>

280. Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(3), 241–256.

281. Moore, R. (n.d.). *Навички спілкування діловою англійською мовою*. Coursera. URL: <https://www.coursera.org/specializations/business-english>

282. Muhayimana, T. (2017). The Relevance of the Vygotsky's Sociocultural Approaches to Promote Interaction in EFL Classroom. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 2(3). URL: <https://doi.org/10.21462/jeltl.v2i3.85>

283. Mynard, J. (2024). Language learner autonomy. *Reference Module in Social Sciences*. URL: <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-95504-1.00160-5>

284. National Agency for Higher Education Quality Assurance (NAQA). (2020). *Explanations on the criteria for evaluating educational programs*. Kyiv.

285. Norman, D. A. (2013). *The design of everyday things* (Revised and expanded ed.). Basic Books.

286. Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge university press.
287. Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge university press.
288. Nychkalo, N., Wang, J., Lukianova, L., Paziura, N., & Muranova, N. (2020). Use of task-based approach in teaching vocabulary to business english learners at university. *Advanced Education*, 7(16), 98–103. URL: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.215117>
289. Ortega, L. (2014). *Understanding second language acquisition* (2nd ed.). Routledge.
290. Otto, A. (2019). Assessing the language in CLIL: A Review of the Literature Towards a Functional Model. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning LACLIL*, 11 (2), 308–325.
291. Owan, V. J., Abang, K. B., Idika, D. O., Etta, E. O., & Bassey, B. A. (2023). Exploring the potential of artificial intelligence tools in educational measurement and assessment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(8), em2307. URL: <https://doi.org/10.29333/ejmste/13428>
292. Öztürk, M., Çakıroğlu, Ü. Flipped learning design in EFL classrooms: implementing self-regulated learning strategies to develop language skills. *Smart Learn. Environ.* 8, 2 (2021). URL: <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00146-x>
293. Pardede, P. (2020). Integrating the 4Cs into EFL integrated skills learning. *Journal of English Teaching*, 6(1), 71–85. URL: <https://doi.org/10.33541/jet.v6i1.190>
294. Parmaxi, A. (2023). Virtual reality in language learning: a systematic review and implications for research and practice. *Interactive Learning Environments*, 31(1), 172–184. URL: <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1765392>

295. Peeters, D. (2019). Virtual reality: A game-changing method for the language sciences. *Psychon Bull Rev*, 26, 894–900. URL: <https://doi.org/10.3758/s13423-019-01571-3>
296. Peterson, M. (2016). Virtual worlds and language learning: An analysis of research. In *The Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 308-319). Routledge.
297. Peterson, M. (2022). How to Do Things with Pictures: Imagery in Visual Media as Workspace. *Visual Communication Quarterly*, 29(1), 3–16. URL: <https://doi.org/10.1080/15551393.2021.2021083>
298. Piaget, J. (2000). Piaget's theory of cognitive development. *Childhood cognitive development: The essential readings*, 2(7), 33-47.
299. Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy* (Vol. 20). Oxford: Oxford university press.
300. Prinsloo, P., & Slade, S. (2018). Mapping responsible learning analytics: A critical proposal. In *Responsible analytics and data mining in education* (pp. 63-79). Routledge.
301. Ptushka, A. (2024). Level Characteristics of Foreign Language Communicative Competence Development of Students for Technical Specialties. *Educational Challenges*, 29(1), 124–134. URL: <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2024.29.1.09>
302. QF-EHEA (2005). URL: https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Qualifications_Framework/05/5/QF-EHEA-May2005_580555.pdf
303. Osadcha, K. та Osadchyi, Viacheslav та Kruglyk, V. та Spirin, O. та Krasheninnik, I. та Horbatiuk, R. (2022) Model of blended learning in higher educational institutions: development, implementation and evaluation. *Information Technologies and Learning Tools*, 91(5) 158-169. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47531/1/V_Osadchyi_ITLT_2022_FEU.pdf

304. Rapanta, C., Botturi, L., & Goodyear, P. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigit Sci Educ*, 2, 923–945. URL: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
305. Rebecca, F., Doug, C., Leah, M., Alfred, E., Shane, D., & Shirley A. (2014). Setting learning analytics in context: overcoming the barriers to large-scale adoption. In *Proceedings of the Fourth International Conference on Learning Analytics And Knowledge (LAK '14)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 251–253. URL: <https://doi.org/10.1145/2567574.2567592>
306. Reichert-Schlax, J., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Frank, K., Brückner, S., Schneider, M., & Müller, A. (2023). Development and evaluation of digital learning tools promoting applicable knowledge in economics and German teacher education. *Education Sciences*, 13(5), 481. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci13050481>
307. Reinders, H., & Darasawang, P. (2012). Diversity in learner support. *Computer-assisted language learning: Diversity in research and practice*, 49-70.
308. Reinhardt, J. (2017). Digital Gaming in L2 Teaching and Learning. In *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* (eds C.A. Chapelle and S. Sauro). URL: <https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch14>
309. Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
310. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
311. Rudenko, Y., Ahadzhanov-Honsales, K., Ahadzhanova, S., Batalova, A., Bieliaieva, O., Yurchenko, A., & Semenikhina, O. (2024a). Modeling the choice of an online course for information hygiene skills using the

saaty method. *Informatyka, Automatyka, Pomiarzy W Gospodarce I Ochronie Środowiska*, 14(2), 127–132. URL: <https://doi.org/10.35784/iapgos.5691>

312. Rudenko, Y., Ahadzhanov-Honsales, K., Ahadzhanova, S., Batalova, A., Diemientiev, Y., & Semenikhina, O. (2024b). Interactive Boards as Digital Tools in the Modern Educational Process, *2024 47th MIPRO ICT and Electronics Convention (MIPRO)*, Opatija, Croatia, 329-333. URL: <https://doi.org/10.1109/MIPRO60963.2024.10569393>

313. Rudenko, Y., Naboka, O., Korolova, L., Kozhukhova, K., Kazakevych, O., & Semenikhina, O. (2021a). Online Learning with the Eyes of Teachers and Students in Educational Institutions of Ukraine. *TEM Journal*, 922–931. URL: <https://doi.org/10.18421/TEM102-55>

314. Rudenko, Yu., Naboka, O., Petrenko, S., Ostroha, M., Pronikova, M., & Semenikhina, O. (2022). Using Web Quests in Professional Training Student-Managers. *2022 45th Jubilee International Convention on Information, Communication and Electronic Technology (MIPRO)*, 706–710. URL: <https://doi.org/10.23919/MIPRO55190.2022.9803400>

315. Rudenko, Yu., Rozumenko, A., Kryvosheya, T., Karpenko, O., & Semenikhina, O. (2021b). Online Training during the COVID-19 Pandemic: Analysis of Opinions of Practicing Teachers in Ukraine. *2021 44th International Convention on Information, Communication and Electronic Technology (MIPRO)*, 626–630. URL: <https://doi.org/10.23919/MIPRO52101.2021.9596799>

316. Rudenko, Yu., Zhurba, K., Bekh, I., Petrenko, S., Bobokalo, A., & Semenikhina, O. (2025). Using Dashboards in the Development of Students' Analytical Thinking. *2025 MIPRO 48th ICT and Electronics Convention*, 406–411. URL: <https://doi.org/10.1109/MIPRO65660.2025.11131997>

317. Rusmiyanto, R., Huriati, N., Fitriani, N., Tyas, N. K., Rofii, A., & Sari, M. N. (2023). The role of artificial intelligence (AI) in developing English language learners' communication skills. *Journal of Education*, 6(1), 2990. URL: <https://doi.org/10.31004/joe.v6i1.2990>

318. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Brick by Brick: The Origins, Development, and Future of Self-Determination Theory*. *Advances in Motivation Science*, 7, 111–156. URL: <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
319. Savignon, S. J. (2017). Communicative competence. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1–7). Hoboken, NJ: Wiley. URL: <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0047>
320. Semenikhina, O. V., Drushlyak, M. G., Bondarenko, Yu. A., Kondratiuk, S. M., & Ionova, I. M. (2019). Open Educational Resources as a Trend of Modern Education. *Proceedings of 42 International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics “MIPRO 2019”*, Opatija (Croatia), 779 – 782.
321. Shaikh, S., Yayilgan, S. Y., Klimov, B., & Pikhart, M. (2023). Assessing the usability of ChatGPT for formal English language learning. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(9), 140. URL: <https://doi.org/10.3390/ejihpe13090140>
322. Shramko, R., Rakhno, M., Mokliak, V., Mokliak, O. (2022). The Role of Foreign Language Communicative Competence in the Formation of Professionally-Oriented Communication of Intending Bachelors of Law: Modern Challenges. *Витоки педагогічної майстерності*, 30, 204–210. URL: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2022.30.270682>
323. Shumeiko, N., & Nypadymka, A. (2021). ICT-supported students' independent work in the esp context: the new reality in tertiary education. *Advanced Education*, 8(18), 79–91. URL: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.223286>
324. Skinner, Q. (1971). On performing and explaining linguistic actions. *The Philosophical Quarterly* (1950-), 21(82), 1-21.
325. Smit, U., & Dafouz, E. (2012). Integrating content and language in higher education: An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. *AILA Review*, 25(1), 1–12. URL: <https://doi.org/10.1075/aila.25.01smi>

326. Sovhar, O. M. (2021). Using ICT to form foreign language communicative competence of future armed forces officers. *Information Technologies and Learning Tools*, 85(5), 259-269. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.4442>
327. Stanojević Gocić, M. (2025). *The Exploration of Variables Affecting the Use of Reading Strategies in ESP Education* (pp. 625–637). URL: <https://doi.org/10.18485/lsp.2025.6.ch41>
328. Stockwell, G. (2013). Technology and Motivation in English-Language Teaching and Learning. In: Ushioda, E. (eds) *International Perspectives on Motivation. International Perspectives on English Language Teaching*. Palgrave Macmillan, London. URL: https://doi.org/10.1057/9781137000873_9.
329. Stone, C. (2018). Transparency of assessment in practice education: the TAPE model. *Social Work Education*, 37(8), 977–994. URL: <https://doi.org/10.1080/02615479.2018.1475556>
330. Sung, Y.-T., Chang, K.-C., & Liu, T.-C. (2015). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252–275. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>
331. Sweet, H. (1892). *A short historical English grammar*. Clarendon Press.
332. Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and instruction*, 4(4), 295-312.
333. Synekop, O. (2020). WebQuest as technology of differentiated ESP instruction at university level. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 8(1), 43–52. URL: <https://doi.org/10.22190/jtesap2001043s>
334. Taillefer, G. (2005). Reading for academic purposes: the literacy practices of British, French and Spanish Law and Economics students as background for study abroad. *Journal of Research in Reading*, 28, 435-451. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00283.x>

335. Thavikulwat, P. (2014). The diffusion of computerized business simulations. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, 41, 243-250.

336. Thouaiba Bousboula, Fatima El Fadli & Mohamed Khaldi (2025). Comparative Study between Moodle, Canvas and Google Classroom. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9 (3), 2819-2824. URL:

https://econpapers.repec.org/article/bcpjournl/v_3a9_3ay_3a2025_3aissue-3_3ap_3a2819-2824.htm

337. Turchyn, A., Glotov, O., Krut, O., Maksymenko, A., Vasylenko, O., & Smelikova, V. (2022). The Peculiarities of Distance Foreign Language Learning. *Postmodern Openings*, 13(1 Sup1), 555-572. URL: <https://doi.org/10.18662/po/13.1sup1/440>

338. Tzafilkou, K., Perifanou, M., & Economides, A. A. (2023). Assessing teachers' digital competence in primary and secondary education: Applying a new instrument to integrate pedagogical and professional elements for digital education. *Education and Information Technologies*, 28(1), 119–138. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11848-9>

339. University of Glasgow—MyGlasgow—Learning Enhancement & Academic Development Service. (n.d.). URL: <https://www.gla.ac.uk/myglasgow/leads/>

340. Vasylyk, A., Varis, I., & Kravchuk, O. (2023). Development of entrepreneurial competencies through informal education. *Social and labour relations: theory and practice*, 13(1), 1-14. URL: [https://doi.org/10.21511/slntp.13\(1\).2023.01](https://doi.org/10.21511/slntp.13(1).2023.01)

341. Vasylyshyna, N. (2021). Contemporary active English language teaching methods: theoretical review and practical assignments. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 184-191.

342. Vasylyshyna, N., Sydorenko, K. (2021). Communicative approach as an important component of methodology in teaching English to future international relations specialists. *Innovative Solutions to Modern Scientific Challenges*. 142-145 URL: https://isu-conference.com/wp-content/uploads/2024/02/Innovative_solutions_to_modern_scientific_challenges_Feb_21_23_2024.pdf#page=143
343. Vesselinov, R., & Grego, J. (2015). *Economics Department Queens College City University of New York*. Final Report.
344. Viberg, O., & Grönlund, Å. (2012). Mobile Assisted Language Learning : A Literature Review. In *11th World Conference on Mobile and Contextual Learning, mLearn 2012*. Presented at the 11th World Conference on Mobile and Contextual Learning. URL: <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-10659>
345. Vo, Tho (2021). The Use Of Digital Technologies In *An English-Medium Instruction Context: A case study of Vietnamese higher education teachers and students*. Open Access Te Herenga Waka-Victoria University of Wellington. Thesis. URL: <https://doi.org/10.26686/wgtn.14138144.v1>
346. Wächter, B., & Maiworm, F. (2014). *English-taught programmes in European higher education: The state of play in 2014*. Bonn: Lemmens.
347. Wang, L., & Ren, B. (2024). Enhancing Academic Writing in a Linguistics Course with Generative AI: An Empirical Study in a Higher Education Institution in Hong Kong. *Education Sciences*, 14(12), 1329. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci14121329>
348. Wang, S., & Vásquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? *CALICO Journal*, 29(3), 412–430. URL: <https://doi.org/10.11139/cj.29.3.412-430>
349. Wei, L. (2023). Artificial intelligence in language instruction: Impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, 14, 1261955. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955>

350. Westmoreland, M. R. (2022). Multimodality: Reshaping anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 51, 239–255. URL: <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-121319-071409>
351. Willis, J. (2004). *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Springer.
352. Wingate, U., & Tribble, C. (2012). The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/Academic Literacies writing pedagogy. *Studies in Higher Education*, 37(4), 481–495. URL: <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.525630>
353. Yao-Ting Sung, Kuo-En Chang, & Je-Ming Yang (2015). How effective are mobile devices for language learning? A meta-analysis, *Educational Research Review*, 16, 68-84. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.09.001>.
354. YouTube. (2023). AI tools for ESL teachers. *YouTube*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=AJ0awWn38DM>
355. Yurchenko, A., Drushlyak, M., Sapozhnykov, S., Teplytska, S., Koroliova, L., & Semenikhina, O. (2021). Using online IT-industry courses in the computer sciences specialists' training. *International Journal of Computer Science and Network Security*. 21(11), 97-104. URL: http://paper.ijcsns.org/07_book/202111/20211113.pdf
356. Yurchenko, A., Mulesa, P., & Semenikhina, O. (2023). Individual Educational Trajectory Building As A Successful Teacher Skill In The Digital Age. *Pedagogy and Education Management Review*, (2), 64–72. URL: <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2023-2-64-72>
357. Začellari, M., & Beshaj, L. (2022). Creative Ways of Enhancing Foreign Language Linguistic and Cultural Skills for the Students of Economics. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(5), 916-924. <https://doi.org/10.17507/jltr.1305.03>
358. Zaiarna, I., Zhyhadlo, O., & Dunaievskia, O. (2024). ChatGPT in foreign language teaching and assessment: exploring efl instructors'

experience. *Information Technologies and Learning Tools*, 102(4), 176-191. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5716>

359. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

360. Zhang Songcun, Hasim Zuwati (2023). Gamification in EFL instruction: A systematic review of empirical research. *Frontiers in Psychology*. 13 – 2022. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790>

361. Zhang, K., Yılmaz, R., Ustun, A. B., Karaoğlu Yılmaz, F. G. (2023). Learning analytics in formative assessment: A systematic literature review. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 14(Özel Sayı), 359-381. URL: <https://doi.org/10.21031/epod.1272054>

362. Ziaei, M. (n.d.). *Subject Guides: Academic writing: a practical guide: Academic writing*. URL: <https://subjectguides.york.ac.uk/academic-writing/home>

363. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. URL: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

364. Zou, M., Soyoo, A., Teng, M. F., & Chen, H. (2025). A skill-specific perspective on AI-mediated informal digital learning of English (AI-IDLE): Examining the contributing roles of L2 writing motivation and enjoyment. *Language Teaching Research*, 0(0). URL: <https://doi.org/10.1177/13621688251375547>

365. Zozulia, I., Stadnii, A., & Slobodianiuk, A. (2022). Audiovisual teaching aids in the formation process of foreign language communicative competence. *Teaching Languages at Higher Educational Establishments at the Present Stage. InterSubject Relations*, (40), 12-28. URL: <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2022-40-01>

ДОДАТКИ

Додаток А

Додаток А1

Практичне обґрунтування ОУ-1 *«Посилення професійних акцентів іношомовної підготовки через міждисциплінарну інтеграцію»*

АНКЕТА

**для викладачів щодо практик навчання іноземної мови
(ОП спеціальності «Економіка» рівня вищої освіти «Магістр»)**

1. *Які основні недоліки робочих програм з англійської мови ви вбачаєте?* (варіанти: відсутність професійної спрямованості; надмірна орієнтація на граматику; недостатність усної практики; обмежена інтеграція цифрових засобів).
2. *Які форми організації занять, на вашу думку, найбільше сприяють формуванню іношомовної компетентності здобувачів освіти?* (варіанти: практичні заняття з автентичними матеріалами; проєктна робота; дискусії й рольові ігри; традиційні лекції).
3. *Якою мірою, на вашу думку, доцільно інтегрувати професійні тексти та кейси у курс англійської мови?* (шкала від 1 – «недоцільно» до 5 – «максимально необхідно»).

Анкета

**для випускників щодо досвіду використання англійської мови
(випускники ОП спеціальності «Економіка» рівня «Магістр»)**

1. *Які навички англійської мови були для вас найбільш корисними після завершення магістратури?* (варіанти: академічне письмо; усна презентація; читання професійних текстів; ведення ділового листування).
2. *Які елементи курсу англійської мови ви вважаєте недостатньо представленими у процесі навчання?* (варіанти: професійна термінологія; усна комунікація; цифрові інструменти; міжкультурні аспекти).
3. *Наскільки ви задоволені рівнем інтеграції курсу англійської мови з фаховими дисциплінами?* (шкала від 1 – «зовсім незадоволений» до 5 – «повністю задоволений»).

Практичне обґрунтування ОУ-2 «Спеціалізація цифрового освітнього середовища для іншомовної підготовки»

Анкета для викладачів

***щодо потреби збагачення цифрового середовища іншомовної підготовки
(ОП спеціальності «Економіка» рівня вищої освіти «Магістр»)***

1. Які цифрові платформи ви найчастіше використовуєте у своїй практиці? (варіанти: Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom, інші).
2. Які основні функції цих платформ ви вважаєте найбільш корисними для навчання англійської мови? (варіанти: завантаження завдань, онлайн-тести, синхронні заняття, групові проєкти, інтерактивні симуляції).
3. Наскільки ці платформи сприяють розвитку комунікативних навичок студентів? (шкала 1–5, де 1 – «зовсім не сприяють», 5 – «максимально ефективні»).
4. Які недоліки ви бачите у використанні універсальних цифрових середовищ для іншомовної підготовки? (варіанти: відсутність спеціалізованих ресурсів, низька інтерактивність, орієнтація лише на контроль і звітність, складність у налаштуванні).

Анкета

***для випускників щодо оцінки корисності цифрових інструментів
(ОП спеціальності «Економіка» рівня вищої освіти «Магістр»)***

1. Які цифрові засоби найбільш сприяли вашому навчанню англійської мови? (варіанти: LMS Moodle/Google Classroom; мобільні додатки Duolingo, Quizlet; подкасти/відеолекції; інтерактивні ігри та симуляції; інше).
2. Які форми роботи в цифровому середовищі ви вважаєте найбільш ефективними? (варіанти: онлайн-дебати, рольові ігри, проєктні завдання, автоматизовані тести, перегляд відео з наступним обговоренням).
3. Наскільки ви були задоволені рівнем інтеграції курсу англійської мови із цифровим середовищем університету? (шкала від 1 до 5).
4. Яких цифрових ресурсів вам найбільше бракувало у процесі навчання? (відкрите питання).

Додаток АЗ

**Практичне обґрунтування організаційної умови
ОУ-3 «Адаптивна організація освітнього процесу в умовах форс-
мажорів»**

Анкета для викладачів

1. *Які мобільні застосунки ви використовували у своїй практиці під час форс-мажорних обставин?* (варіанти: Duolingo, Quizlet, BBC Learning English, LingQ, інші відкритий варіант).
2. *З якою метою ви їх застосовували?* (варіанти: тренування граматики; формування лексичного запасу; аудіювання та вимова; розвиток професійної термінології; підготовка до презентацій; інше).
3. *Які труднощі виникали у процесі використання мобільних додатків?* (варіанти: технічні проблеми; відсутність інструкцій для студентів; низька активність студентів; обмежений функціонал безкоштовних версій; інше).
4. *Чи допомогло використання мобільних додатків зберегти безперервність іншомовної підготовки?* (шкала від 1 «зовсім не допомогло» до 5 «максимально допомогло»).
5. *Які зміни у змісті курсу англійської мови ви були змушені зробити у період форс-мажорів?* (варіанти: скорочення граматичних тем; акцент на професійній термінології; додаткові завдання з академічного письма; зменшення обсягу аудіювання та говоріння; інше).
6. *Які теми, на вашу думку, були найбільш критичними для збереження професійної готовності студентів?* (варіанти: читання фахових текстів; ділова переписка; підготовка презентацій; наукове письмо; інше).
7. *Які форми оцінювання ви використовували під час адаптації курсу?* (варіанти: письмові роботи; короткі тести; усні онлайн-відповіді; проєктні завдання; інше).
8. *Які форми психологічної підтримки ви використовували на заняттях англійської мови під час кризових ситуацій?* (варіанти: «емоційні чек-іни»; неформальні дискусії; індивідуальні консультації; гумористичні або релаксаційні вправи; не використовував/ла; інше).
9. *Наскільки, на вашу думку, ці форми допомагали студентам підтримувати мотивацію до навчання?* (шкала від 1 «зовсім не допомогло» до 5 «максимально допомогло»).
10. *Які труднощі ви відчували у створенні психологічно безпечного середовища?* (варіанти: дефіцит часу на заняттях; відсутність методичних рекомендацій; байдужість студентів; високий рівень стресу у викладачів; інше).

Анкета для випускників

1. *Які мобільні застосунки ви використовували під час відключень електроенергії чи відсутності доступу до інтернету?* (варіанти: Duolingo, Quizlet, Tandem, BBC Learning English, інші).

2. *У якій формі ви найчастіше отримували завдання від викладачів у цей період?* (варіанти: Telegram/Viber-групи; завантажені заздалегідь PDF; відеозаписи; індивідуальні консультації у месенджерах).
3. *Наскільки ефективним ви вважаєте використання мобільних і хмарних технологій для підтримки вашої інішомовної практики у кризових умовах?* (шкала від 1 «зовсім не допомогло» до 5 «максимально допомогло»).
4. *Яких ресурсів вам найбільше бракувало?* (варіанти: автентичні професійні матеріали; можливість практикувати усне мовлення; інтерактивні симуляції; системний зворотний зв'язок; інше).
5. *Які елементи курсу англійської мови були для вас найбільш корисними у кризових умовах?* (варіанти: професійна термінологія; навички академічного письма; завдання на переклад; тренування аудіювання; інше).
6. *Які аспекти курсу іноземної мови, на вашу думку, були недостатньо представленими у період адаптації?* (варіанти: усна комунікація; інтерактивні вправи; міжкультурні аспекти; робота з автентичними ресурсами; інше).
7. *Як ви оцінюєте загальний рівень релевантності змісту курсу англійської мови у форс-мажорних умовах?* (шкала від 1 «зовсім нерелевантний» до 5 «максимально релевантний»).
8. *Чи відчували ви, що викладач створював психологічно безпечне середовище під час занять англійською мовою у кризових умовах?* (варіанти: так, повністю; частково; ні).
9. *Які форми підтримки були для вас найбільш корисними?* (варіанти: короткі розмови про емоційний стан; обговорення актуальних подій у неформальній атмосфері; робота в малих групах; можливість отримати індивідуальний зворотний зв'язок; інше).
10. *Чи впливала атмосфера підтримки на ваше бажання брати участь у мовній практиці?* (варіанти: так, значно; так, але не суттєво; ні).
11. *Що, на вашу думку, могло б зробити навчання англійської мови комфортнішим у кризових умовах?* (відкрите запитання).

Опитування викладачів і випускників магістерських програм з економіки щодо курсів англійської мови

Мета: виявлення сильних і слабких сторін курсів, їх відповідності потребам студентів та можливостей модернізації.

№	Запитання	Варіанти відповідей
1	Які аспекти англійської мови виявилися для вас найбільш корисними у професійній діяльності?	– Читання англomовних статей і спеціалізованих джерел – Підготовка презентацій англійською мовою – Ділове листування (електронні листи, офіційні документи) – Усне спілкування з колегами та партнерами – Переклад текстів за фахом – Інше (відкрита відповідь)
2	Чи достатньо у вашій програмі було практичних занять?	– Так – Ні – Частково
3	Які форми навчальної діяльності ви вважаєте найбільш ефективними?	– Групові проєкти (колективна робота над завданнями, презентаціями, кейсами) – Індивідуальні завдання (есе, письмові роботи, тести) – Інтерактивні платформи (онлайн-курси, мобільні додатки, симуляції) – Інше (відкрита відповідь)
4	Яких компонентів бракувало у вашій програмі англійської мови?	– Академічне письмо (есе, наукові статті, рецензії) – Усна наукова комунікація (дискусії, дебати, презентації результатів дослідження) – Цифрові інструменти для мовної практики – Практичні заняття у форматі симуляцій (переговори, рольові ігри) – Інше (відкрита відповідь)

РОБОЧА ПРОГРАМА

курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням»

1. МЕТА КУРСУ

Метою курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» (для майбутніх магістрів з економіки) є формування іншомовної комунікативної компетентності в типових ситуаціях професійної, ділової та дослідницької діяльності економіста, здатності використовувати іноземну мову (англійську) для аналізу економічної інформації, підготовки аналітичних матеріалів, ділового листування, усних презентацій і участі в професійній взаємодії в міжнародному середовищі.

Курс орієнтований на рівень володіння мовою не нижче B2 з виходом на B2+–C1 за окремими видами мовленнєвої діяльності (читання аналітичних матеріалів, письмова професійна комунікація).

2. РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ

2.1. Знання

Здобувач освіти:

- знає професійну лексику, сталу фразеологію та дискурсні моделі, характерні для ділового спілкування економістів, аналізу ринків, переговорів, підготовки економічних звітів;
- розуміє жанри професійної комунікації (business e-mail, memo, minutes, report, pitch deck) і академічної комунікації (research article, abstract, conference presentation, policy brief) англійською мовою;
- знає типові мовні засоби для опису динаміки показників, ризиків, сценаріїв, для побудови аргументації, ведення дискусії й дебатів з економічних проблем;
- орієнтується у правилах академічної доброчесності, структурі дослідницьких текстів, вимогах до матеріалів міжнародних конференцій та журналів.

2.2. Уміння

Здобувач освіти вміє:

- застосовувати англійську мову для аналізу реальних економічних кейсів, читати й критично оцінювати звіти міжнародних організацій, аналітичні огляди, статті у сфері економіки;
- брати участь у симуляціях нарад, переговорів, презентацій інвестиційних та бізнес-проектів, ділових зустрічей в онлайн та офлайн форматі;
- готувати професійні письмові документи (business e-mails, internal memos, короткі аналітичні записки, презентаційні матеріали для менеджменту);
- створювати академічні тексти англійською мовою: research abstract, extended summary, conference proposal, короткий policy brief за результатами дослідження;
- виступати з доповідями англійською мовою, презентувати результати економічного аналізу з використанням графіків, діаграм, інфографіки й цифрових панелей;
- використовувати мобільні застосунки (Duolingo, Quizlet, Anki або аналогічні) та інші цифрові інструменти для підтримки словникового запасу, автоматизованого тренування граматики, організації спільної роботи й самооцінювання прогресу.

3. Засоби діагностики результатів навчання

Форми контролю орієнтовані на реальні професійні та дослідницькі завдання:

- тести й онлайн-вікторини (у тому числі через мобільні платформи типу Quizlet, Kahoot) для перевірки лексико-граматичних навичок і розуміння економічних текстів;
- письмові звіти за кейс-стаді (аналіз ринку, оцінка ризиків, порівняння сценаріїв розвитку компанії);
- портфоліо професійних текстів (пакет ділового листування, внутрішні документи, резюме, супровідний лист);
- участь у симуляціях переговорів, рольових іграх «нарада», «pitch інвестиційного проєкту» з оцінюванням мовленнєвої поведінки й аргументації;
- академічне письмове завдання: підготовка research abstract або extended summary до магістерського дослідження чи статті з економіки;

- конференційна презентація (міні-доповідь англійською з обговоренням);
- підсумковий інтегрований тест з елементами case-based завдань.

4. ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЗМІСТ: МОДУЛІ І ТЕМИ

Модуль 1. Професійна комунікація в галузі економіки

Тема 1. Професійна ідентичність економіста, ринок праці та кар'єрні траєкторії

Зміст: описи професійних ролей економіста, бізнес-аналітика, фінансового менеджера; аналіз англомовних вакансій, job descriptions, competency profiles. Мовні засоби для самопрезентації, опису досвіду роботи й досягнень. Створення CV, LinkedIn-профілю, elevator pitch англійською. Симуляції співбесіди та обговорення очікувань роботодавців. Використання мобільних застосунків для відпрацювання лексики ринку праці.

Тема 2. Письмова професійна комунікація: ділове листування та внутрішні документи Зміст: жанри business correspondence в економічній сфері: enquiry, reply, complaint, adjustment, follow-up, reminder. Структура e-mail, правила ввічливості, формули посилення і пом'якшення позиції. Internal memos, minutes of meeting, короткі internal reports щодо фінансових показників і планів. Кейс-стаді з аналізу автентичних листів і документів компаній. Використання цифрових платформ спільного редагування документів.

Тема 3. Усна професійна взаємодія: наради, переговори, бізнес- та інвестиційні презентації Зміст: мовні моделі для відкриття й завершення наради, уточнення позиції, запропонування рішення, узагальнення домовленостей. Симуляції переговорів щодо ціни, термінів, умов контракту, інвестиційних пропозицій. Case-study з бізнес-аналізу, обговорення стратегій компаній. Підготовка і проведення презентацій результатів аналізу ринку з використанням візуалізації даних та онлайн-сервісів відеоконференцій. Дебати з економічних питань.

Модуль 2. Академічне письмо і дослідницький дискурс в економіці

Тема 4. Читання та критичний аналіз економічних досліджень і звітів. Зміст: структура наукової статті й аналітичного звіту в економіці. Читання фрагментів публікацій, working papers, policy reports. Визначення дослідницького запитання, методів, головних результатів, обмежень. Робота з таблицями, графіками, індикаторами (GDP, CPI, unemployment rate тощо). Написання data commentary та аналітичних абзаців. Використання цифрових бібліотек і референс-менеджерів.

Тема 5. Академічне письмо: abstract, extended summary, conference proposal. Зміст: функції й структура research abstract, extended summary, conference proposal. Типові мовні шаблони для опису мети, методів, результатів, значущості дослідження. Перефразування й узагальнення результатів економічних робіт, уникнення плагіату. Практичні завдання з написання й рецензування взаємних текстів у парах і малих групах. Використання цифрових інструментів перевірки структури й мовної якості текстів.

Тема 6. Академічні презентації, участь у конференціях, публікаційна діяльність. Жанри conference presentation, poster session, panel discussion в економічній сфері. Планування доповіді, створення слайдів, візуалізація статистики й моделей. Мовні формули для вступу, переходів, відповіді на запитання. Симуляція виступів на конференції та секційних обговорень. Обговорення вимог до журналів і конференцій, interaction з reviewers та editors. Формування стратегії особистого академічного розвитку в англомовному середовищі.

5. СТРУКТУРА ТА ОБСЯГ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

5.1. Розподіл годин за формами діяльності

Тема	Аудиторні (практ./семін.)	Самостійна робота	Разом
1. Професійна ідентичність економіста, ринок праці	14 год	10 год	24 год
2. Письмова професійна комунікація	14 год	12 год	26 год

3. Усна професійна взаємодія, переговори, презентації	12 год	10 год	22 год
4. Читання та аналіз економічних досліджень і звітів	12 год	12 год	24 год
5. Академічне письмо: abstract, extended summary, proposals	14 год	12 год	26 год
6. Академічні презентації й публікаційна діяльність	14 год	14 год	28 год
Разом	80 год	70 год	150 год

6. ТЕМИ ПРАКТИЧНИХ/ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ

Тема 1 (14 год) Семінари і тренінги: аналіз профілів вакансій та competency frameworks; створення і peer-review CV та LinkedIn-профілів; симуляція співбесіди з ролями HR, кандидат, спостерігач; робота з мобільними застосунками (Duolingo/Quizlet) для відпрацювання фахової лексики.

Тема 2 (14 год) Практичні: моделювання ланцюжків ділового листування за кейсами компаній; редагування автентичних електронних листів; написання internal memos і коротких звітів; робота в спільних онлайн-документах, взаємооцінювання текстів за критеріями професійної придатності.

Тема 3 (12 год) Симуляції: нарада щодо бюджету, переговори з постачальником або інвестором, презентація бізнес-плану. Рольові ігри з фіксацією аудіо/відео та подальшим аналізом. Дебати з економічних питань (наприклад, «мінімальна заробітна плата», «державне регулювання ринку»).

Тема 4 (12 год) Робота з автентичними звітами міжнародних організацій, центральних банків, консалтингових компаній. Груповий аналіз структури статті чи звіту. Написання коротких data commentary до графіків і таблиць. Обговорення методологічних аспектів досліджень у малих групах.

Тема 5 (14 год) Покрокове написання abstract та extended summary на основі власних магістерських досліджень здобувачів освіти. Обмін текстами, взаємне рецензування, доопрацювання. Використання цифрових інструментів перевірки структури та мови, порівняння першої й фінальної версій.

Тема 6 (14 год) Підготовка конференційної доповіді та презентації слайдів. Симуляція секційного засідання з обговоренням. Міні-дискусії у форматі round table. Обговорення вимог до журналів, спільний розбір прикладів call for papers. Рефлексія власної стратегії публікаційної активності.

7. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ТА ФОРМИ ЇЇ КОНТРОЛЮ

№ теми	Тема / види самостійної роботи	К-сть годин	Форми контролю
1	Професійна ідентичність економіста, ринок праці		
1.1	Опрацювання автентичних вакансій, job descriptions, competency profiles (виписування лексики, вимог до компетентностей)	2	Перевірка глосарію та коротких письмових відповідей (усне опитування, перевірка записів у зошиті / файлі)
1.2	Створення та доопрацювання CV англійською, чернетка профілю в LinkedIn (або аналогічній мережі)	3	Подання електронної версії CV / профілю, рецензування викладачем, короткий усний коментар здобувача освіти
1.3	Підготовка тексту й, за можливості, аудіо/відеозапису elevator pitch	2	Перевірка тексту elevator pitch, міні-захист або відтворення уривка на занятті
1.4	Робота з мобільними додатками (Duolingo, Quizlet, Anki тощо) для тренування лексики ринку праці; фіксація прогресу	3	Перегляд скриншотів/звітів із застосунків, короткий лексичний міні-тест у LMS

№ теми	Тема / види самостійної роботи	К-сть годин	Форми контролю
	Разом за темою 1	10	
2	Письмова професійна комунікація		
2.1	Аналіз автентичних бізнес-листів і внутрішніх документів (структура, формули ввічливості, термінологія)	3	Перевірка письмових схем/таблиць з аналізом листів, вибіркове усне опитування на занятті
2.2	Написання пакета ділових листів (enquiry, reply, complaint/adjustment, follow-up)	5	Оцінювання письмового портфоліо листів за критеріями (структура, тон, мовна коректність)
2.3	Створення 1–2 internal memos або коротких внутрішніх звітів за змодельованою ситуацією	2	Перевірка письмової роботи, короткий письмовий або усний feedback викладача
2.4	Онлайн-тренажери та мобільні додатки (Quizlet/Kahoot/LMS) для відпрацювання формул ділового листування та граматики	2	Результати онлайн-тестів/вікторин у LMS, фіксація проходження наборів вправ
	Разом за темою 2	12	
3	Усна професійна взаємодія, переговори, презентації		
3.1	Підготовка скриптів для рольових ігор (наради, переговори, зустрічі з клієнтом)	3	Перевірка скриптів, використання їх під час аудиторних симуляцій (оцінювання змісту й мовних засобів)
3.2	Розроблення чернеток слайдів для короткої презентації (аналіз ринку, інвестиційна пропозиція, огляд компанії)	4	Перевірка слайдів (файл презентації), коротке пояснення структури на занятті
3.3	Перегляд відеофрагментів англомовних переговорів/презентацій із заповненням робочого аркуша (мовні формули, стратегії, невербальні сигнали)	3	Збір і перевірка заповнених робочих аркушів, вибіркове обговорення прикладів на семінарі
	Разом за темою 3	10	
4	Читання та аналіз економічних досліджень і звітів		
4.1	Читання 2–3 скорочених/адаптованих дослідницьких статей або звітів з виписуванням ключових термінів, індикаторів, основних висновків	5	Перевірка конспектів/глосаріїв, цільові запитання на семінарі, короткий тест на розуміння прочитаного
4.2	Виконання завдань до текстів (відповіді на запитання, побудова глосарію, схема структури тексту)	3	Оцінювання виконаних завдань (робочі аркуші, електронні форми), обговорення типових помилок
4.3	Написання двох коротких data commentary за поданими графіками/таблицями	4	Перевірка письмових data commentary, рецензування з боку викладача та одногрупників
	Разом за темою 4	12	
5	Академічне письмо: abstract, extended summary, conference proposals		
5.1	Аналіз зразкових abstract та extended summaries в економіці (структура, кліше, подання мети, методів, результатів)	3	Перевірка коротких аналітичних нотаток/схем структури, обговорення на семінарі
5.2	Підготовка чернетки власного research abstract або extended summary до магістерської роботи/статті	4	Оцінювання чернетки (письмова робота), подальше

№ теми	Тема / види самостійної роботи	К-сть годин	Форми контролю
			доопрацювання за коментарями викладача
5.3	Редагування чернетки після peer-review (цифрові інструменти перевірки, перефразування, уточнення термінології)	3	Перевірка фінальної версії abstract/summary, порівняння з початковою версією, короткий письмовий звіт про зміни
5.4	Підготовка короткого conference proposal (title, abstract, keywords, section)	2	Оцінювання письмового conference proposal як окремого елементу портфоліо
	Разом за темою 5	12	
6	Академічні презентації й публікаційна діяльність		
6.1	Розроблення детального плану конференційної доповіді (outline)	4	Перевірка письмового outline, усне обговорення структури майбутньої доповіді
6.2	Створення повноцінної презентації (слайди з візуалізацією даних) та репетиція виступу, за можливості – запис відео	5	Оцінювання файлу презентації, обговорення сильних/слабких сторін, за бажанням – перегляд фрагментів відеозапису
6.3	Ознайомлення з вимогами 1–2 реальних міжнародних конференцій/журналів, короткий порівняльний огляд вимог	3	Перевірка письмового огляду вимог (таблиця або структурований текст)
6.4	Рефлексивний міні-звіт про власні перспективи публікаційної активності (теми, цільові журнали/конференції, кроки мовного розвитку)	2	Оцінювання рефлексивного есе (зміст, структурованість, реалістичність планів)
	Разом за темою 6	14	
	Усього самостійної роботи	70	

8. МЕТОДИ НАВЧАННЯ

- інтерактивні симуляції, рольові ігри, дебати на платформі відеоконференцій та подальшого аналізу;
- робота з онлайн-дошками (типу Miro/Padlet) для структуризації аргументів, планування доповідей, колективного аналізу кейсів;
- спільне редагування текстів у хмарних сервісах (Google Docs, Microsoft 365) із відстеженням внеску кожного учасника;
- використання мобільних застосунків Duolingo, Quizlet, Anki або подібних для щоденного тренування фахової лексики, граматики, ідіом, з елементами гейміфікації та індивідуальних траєкторій;
- застосування платформ Moodle, Google Classroom чи аналогічних для розміщення матеріалів, онлайн-тестів, завдань з автоматичним зворотним зв'язком;
- використання інструментів створення візуалізацій (табличні процесори, сервіси діаграм та інфографіки) для підготовки презентацій і пояснення економічних даних.

9. РОЗПОДІЛ БАЛІВ ЗА ВИДАМИ ДІЯЛЬНОСТІ

Модуль / тема	Вид діагностики	Бали
Модуль 1, теми 1–2	Портфоліо професійних письмових текстів (CV, cover letter, 2–3 business e-mails, 1 internal memo)	15
Модуль 1, теми 2–3	Case-study та симуляції переговорів/нарад (усна взаємодія, аргументація, використання фахової лексики)	20
Модуль 1, теми 1–3	Онлайн-вікторини й тести (у тому числі через мобільні застосунки Quizlet/Kahoot) з професійної лексики й граматики	5

Модуль 2, тема 4	Письмовий звіт за аналізом дослідницької статті або звіту (critical reading + data commentary)	10
Модуль 2, тема 5	Індивідуальне письмове завдання: research abstract або extended summary до магістерської роботи чи статті	20
Модуль 2, тема 6	Конференційна презентація (усний виступ із слайдами) та участь в обговоренні	20
Модулі 1–2 (протягом курсу)	Участь у дискусіях, дебатах, своєчасне виконання завдань, внесок у групові проєкти, ведення словника в мобільному застосунку (за е-скріншотами прогресу)	10
Підсумковий контроль	Інтегрований заліковий тест (лексика, читання, слухання, мовні структури професійної та академічної взаємодії)	10
Разом		100

10. РЕКОМЕНДОВАНІ ДЖЕРЕЛА

Навчальні посібники з академічного письма

1. Bailey, S. (2020). *Academic writing for international students of business and economics* (3rd ed.). Routledge. <https://www.routledge.com/Academic-Writing-for-International-Students-of-Business-and-Economics/Bailey/p/book/9780367280314>
2. Syakur, A., Ninsiana, W., & Herlisya, D. (2021). *English for economics*. Sulus Pustaka. <https://repository.metrouniv.ac.id/id/eprint/5419/1/e-book-English%20for%20Economics.pdf>
3. Stefanova, A., & Bozeva, D. (2023). *English for a successful career: A study of the ESP needs of students of economics and socio-political studies*. University of National and World Economy. <https://www.ceeol.com/search/book-detail?id=1224569>
4. Yurko, N. A., & Romanchuk, O. V. (2024). English for economics: The current online resources. *Grail of Science*, (7), Article 016. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.07.06.2024.016>
https://www.researchgate.net/publication/382100151_ENGLISH_FOR_ECONOMICS_THE_CURRENT_ONLINE_RESOURCES

Загальні та теоретичні праці з ESP / EAP

1. Kenny, N., Işık-Taş, E. E., & Jian, H. (Eds.). (2020). *English for specific purposes instruction and research: Current practices, challenges and innovations*. Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-32914-3>
2. Hyland, K. (2022). English for specific purposes: What is it and where is it taking us? *ESP Today*, 10(2), 202–220. https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/85743/1/ESP_overview_R1.pdf
3. Maouche, S. (2021). ESP for economy and business: A critical needs analysis of English language teaching in today's market economy in Algeria. *International Journal of Education and Learning*, 3(2), 65–75. <https://doi.org/10.31763/ijele.v3i2.100>
4. Stefanova, A. (2021). Studying the ESP needs of students of economics and socio-political studies. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 9(4, Special Issue), 627–642. <https://doi.org/10.22190/JTESAP2104627S>
<https://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/article/view/1180>
5. Kast, C. (2025). English for academic purposes: Perspectives on the past and future of a discipline. *ELT Journal*, 79(3), 513–522. <https://academic.oup.com/eltj/article/79/3/513/8108300>

Додаткова література

1. Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
<https://link.springer.com/book/10.1057/9780230290518>
2. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
https://books.google.ca/books/about/Developments_in_English_for_Specific_Pur.html?id=FY5ChNRKtxwC&redir_esc=y
3. MacKenzie, I. (2010). *English for business studies: A course for business studies and economics students* (3rd ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
<https://www.cambridge.org/ca/cambridgeenglish/catalog/business-professional-and-vocational/english-business-studies-3rd-edition>
4. MacKenzie, I. (2008). *English for the financial sector: Student's book*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
<https://www.cambridge.org/ca/cambridgeenglish/catalog/business-professional-and-vocational/english-financial-sector/english-financial-sector-students-book?isbn=9780521547253&format=PB>
5. Cotton, D., Falvey, D., & Kent, S. (2011). *Market leader: Upper intermediate business English. Course book* (3rd ed.). Harlow, UK: Pearson Longman.
<https://www.ebay.ca/itm/294883878003>
6. Oshima, A., & Hogue, A. (2007). *Introduction to academic writing* (3rd ed.). White Plains, NY: Pearson Longman.

Додаток Б2

ПРИКЛАДИ KEYCIB

Кейс: International Startup Challenge (англомовний бізнес-план і захист)

Мета. Сформувати вміння продукувати англомовний бізнес-дискурс (pitch, executive summary, investment memo) та здійснювати аргументовану комунікацію з умовними інвесторами/партнерами.

Очікувані результати навчання. Студент уміє: (а) підготувати цілісний англомовний бізнес-план; (б) здійснити усний pitch і відповісти на Q&A; (в) підтримувати професійну письмову комунікацію (email threads, memo) з дотриманням жанрових та етикетних норм.

Ролі в команді (4–5 осіб). CEO (координація/усний захист), CFO (фінмодель/додатки), Market Analyst (ринкова аналітика), Communications Lead (стиль/редактура, PR-листування), Legal/Compliance (ризики, IP-питання).

Продукти (англійською).

1. Business Plan 2 500–3 000 слів (Executive Summary, Problem–Solution, Market & Competition, Go-to-Market, Unit Economics, 12-місячний P&L, ризики/мітігації).
2. Pitch Deck 10–12 слайдів + 3-хвилинний відеопітч.
3. Три службові листи: короткий investor update; запит на зустріч; відповідь на due diligence request.
4. Data Annex (таблиці й графіки у Google Sheets) з посиланнями на джерела.

Цифрові інструменти. Google Docs/Sheets/Slides, Miro (unit economics map), Canva (візуалі), Grammarly/Write&Improve (мовна шліфовка), Turnitin/Ouriginal (перевірка доброчесності), Loom/Zoom (відеопітч), Zotero/CiteDrive (джерела).

Організація (4 тижні).

- Тиж. 1 (*scoping*): бриф, розподіл ролей, мовне «розігрівання» жанрів (executive summary, elevator pitch), збір даних.
- Тиж. 2 (*drafting*): чорновик BP + фінтаблиці; консультації; мовна підтримка (hedging, data commentary, signposting).
- Тиж. 3 (*rehearsal*): репетиції пітчу, peer-review обмін командами, правки deck.
- Тиж. 4 (*delivery & reflection*): публічний захист (10' + 5' Q&A), подання письмових артефактів, індивідуальна рефлексія 400–500 слів (what worked/linguistic gains).

Критерії оцінювання (ваги).

- Зміст і бізнес-логіка (ринок, стратегія, фінмодель) **30%**
- Усна комунікація (ясність, структура пітчу, аргументація в Q&A) **20%**
- Письмова якість (genre conventions, регістр, когерентність) **20%**
- Цифрова презентаційність (візуальна грамотність, дані/діаграми, time management) **10%**
- Командна взаємодія (peer-assessment + журнал внеску; version history) **10%**
- Академічна доброчесність, коректність посилань **10%**

Механізми якості. Обов'язкова бібліографія (мін. 10 джерел), вказання первинних даних і методики розрахунків; індивідуальні contribution statements (100–150 слів/особа).

Перехресні методичні уточнення

Поетапна мовна підтримка. Цілеспрямовані «мовні вузли» під конкретні жанри: для економістів hedging, number talk, persuasive language

Інформаційний компонент цифрового підходу. Обов'язкова робота з актуальними інтернет-джерелами (офіційні звіти, професійні блоги, подкасти, стандарти), оцінка достовірності (CRAAP/FACT), коректне цитування (APA/IEEE залежно від кейсу).

Ризики

- «Ефект вільного пасажира» індивідуальні contribution statements + взаємооцінювання (20-бал. шкала; корекція групної оцінки).
- Асинхронність/форс-мажори дублювання синхронних активностей асинхронними (форум, коментарі в Docs), фіксація дедлайнів із вікном толерантності.

- Доступність (UDL), альтернативні формати матеріалів (субтитри до відео, текстові транскрипти, high-contrast слайди, шрифтові стандарти).

Типові мовні обсяги.

- Письмо: 1 500–3 000 слів (командний документ + індивідуальна рефлексія 400–1 000 слів).
- Усне: 7–10 хв презентації/демо + 5 хв Q&A; 15 хв microteaching.

ПРИКЛАДИ ДІЛОВОЇ ІМІТАЦІЇ

Приклад 1: Міжнародні інвестиційні переговори

Тема: Залучення інвестицій у стартап.

Мова: Англійська (або будь-яка інша цільова мова).

Учасники: Дві команди: 1) **Засновники стартапу** (у сфері fintech чи green energy); 2) **Представники венчурного фонду**.

Сценарій: Стартап шукає інвестиції на масштабування. Фонд оцінює ризики та потенціал. Студенти отримують досьє: фінансові показники стартапу, ринковий аналіз, цілі фонду.

Завдання:

1. **Підготовка:** Кожна команда готує свою стратегію аргументації (стартап підч-презентацію, фонд список ключових питань).
2. **Взаємодія:** Проведення переговорів (представлення, обмін умовами, дискусія, торг).
3. **Результат:** Досягнення умов інвестування або відмова. Підписання умовного меморандуму.

Мовні акценти: Лексика з фінансів, маркетингу та переговорів; мовні функції: переконування, пояснення, аргументація, узгодження умов, висловлення умов.

Приклад 2: Кризова нарада правління міжнародної компанії

Тема: Управління репутаційними ризиками.

Мова: Англійська.

Учасники: Ролі у «правлінні» компанії: CEO, CFO, Head of PR, Head of Legal, Sustainability Manager.

Сценарій: У ЗМІ вийшла стаття про порушення екологічних норм на заводі компанії в іншій країні. Акції падають. Необхідно швидко прийняти рішення.

Завдання:

1. **Підготовка:** Кожен учасник вивчає свою роль та готує позицію з урахуванням відповідальності (юрист міркує про ризики судових позовів, PR-спеціаліст про комунікацію тощо).
2. **Взаємодія:** Проведення екстреної наради. Мета: виробити спільний план дій на найближчі 72 години.
3. **Результат:** План, що містить оперативні та комунікаційні кроки. Можлива спільна прес-конференція для ЗМІ (імітованих інших студентів).

Мовні акценти: лексика кризового менеджменту, корпоративної соціальної відповідальності; мовні функції: висловлення думки, заперечення, пропозиції, домовленість, формування консенсусу, публічний виступ.

Тест для визначення рівня граматичної правильності (П1)

Загальна тривалість: 45 хв.

Максимум балів: 20 (по 1 балу за кожну правильну відповідь).

Частина I. Multiple Choice Questions (6 балів)

Виберіть правильний варіант.

1. She ____ to the gym every morning.
 - a) go
 - b) goes
 - c) going
 - d) gone
2. If I ____ enough money, I will buy a new laptop.
 - a) have
 - b) had
 - c) will have
 - d) am having
3. This task ____ yesterday.
 - a) completed
 - b) was completed
 - c) has completed
 - d) was completing
4. We are looking forward ____ you next week.
 - a) to see
 - b) seeing
 - c) see
 - d) saw
5. He said that he ____ the project the next day.
 - a) finishes
 - b) finish
 - c) would finish
 - d) will finish
6. English ____ all over the world.
 - a) speaks
 - b) is spoken
 - c) spoke
 - d) is speaking

Частина II. Gap-Filling (7 балів)

Заповніть пропуски правильною граматичною формою.

7. My friend usually ____ (study) in the library in the evening.
8. When I entered the room, they ____ (discuss) the plan.
9. He ____ (already/finish) his homework by 7 p.m. yesterday.
10. This letter ____ (send) last Monday.
11. If you ____ (be) more attentive, you would not make so many mistakes.
12. I suggested ____ (go) to the cinema together.
13. He is the ____ (good) student in our group.

Частина III. Sentence Transformation (7 балів)

Перепишіть речення відповідно до вказівки.

14. They built this bridge in 1990. (Змініть на пасивний стан)
15. «I have never been to London,» she said. (Непряма мова)
16. He started playing the piano 5 years ago and still plays. (Використайте *for/since*)

17. It's necessary for students to submit the essay on time. (Перепишіть за допомогою *must*)
18. Perhaps she will come tomorrow. (Перепишіть за допомогою *may*)
19. I can't wait to meet him. (Перепишіть за допомогою *look forward to*)
20. The problem is too difficult. (Перепишіть за допомогою *enough*)

Ключ до тесту

Частина I. Multiple Choice Questions

1. b) goes
2. a) have
3. b) was completed
4. b) seeing
5. c) would finish
6. b) is spoken

Частина II. Gap-Filling

7. studies
8. were discussing
9. had already finished
10. was sent
11. were
12. going
13. best

Частина III. Sentence Transformation

14. This bridge was built in 1990.
15. She said that she had never been to London.
16. He has been playing the piano for 5 years.
17. Students must submit the essay on time.
18. She may come tomorrow.
19. I am looking forward to meeting him.
20. The problem is difficult enough.

Оновлена шкала інтерпретації результатів (20 балів максимум)

- **Низький рівень** – 0–7 балів (0–34%)
Часті та системні граматичні помилки, відсутність базових навичок побудови правильних речень, комунікація значно ускладнена.
- **Середній рівень** – 8–12 балів (35–59%)
Основні граматичні правила засвоєні частково; помилки повторювані, але не завжди заважають розумінню.
- **Просунутий рівень** – 13–16 балів (60–79%)
Граматичні структури вживаються переважно правильно, окремі помилки не порушують загального розуміння та не впливають суттєво на якість мовлення.
- **Високий рівень** – 17–20 балів (80–100%)
Стійке й правильне використання граматичних структур; помилки поодинокі, несистемні, мовлення відповідає нормам академічного та професійного контексту.

Методика визначення показника П2 – «Термінологічна точність»

Мета. Визначити рівень володіння професійною англomовною термінологією та здатність студентів точно використовувати спеціалізовані лексичні одиниці у межах професійного спілкування.

Інструментарій. Використовується **тест на термінологічний мінімум**, укладений на основі навчальної програми та автентичних професійних джерел (наукові статті, підручники, матеріали конференцій). Тест включає 20 завдань трьох типів:

1. **Multiple Choice (6 завдань)** – вибір правильної дефініції чи перекладу терміна.
2. **Gap-Filling (7 завдань)** – вставлення терміна у професійно орієнтоване речення.
3. **Matching (7 завдань)** – співвіднесення терміна та його визначення / функції / прикладу вживання.

Тест для визначення показника П2 – «Термінологічна точність»

Тривалість: 40 хв.

Максимум: 20 балів (по 1 балу за кожну правильну відповідь).

Частина I. Multiple Choice (6 завдань × 1 бал = 6 балів)

Оберіть правильний варіант.

1. The term *curriculum* means:
 - a) A timetable for students
 - b) A set of courses and their content at a university
 - c) A classroom schedule for one day
 - d) A teacher's personal notes
2. *Plagiarism* refers to:
 - a) Proper citation of sources
 - b) Borrowing ideas without acknowledgement
 - c) Editing a peer's work
 - d) Summarizing with references
3. The word *assessment* is best defined as:
 - a) A method of teaching
 - b) The process of evaluating students' learning
 - c) A lecture note
 - d) A group discussion
4. *Peer review* in academic writing means:
 - a) Students checking each other's homework
 - b) Experts evaluating scientific work before publication
 - c) A teacher grading student assignments
 - d) Friends sharing articles
5. The term *syllabus* means:
 - a) A full university program
 - b) A detailed outline of topics for a particular course
 - c) A diploma supplement
 - d) A student's record book
6. *Abstract* in research papers refers to:
 - a) A long introduction
 - b) A summary of the main points of the paper
 - c) A list of references
 - d) A conclusion

Частина II. Gap-Filling (7 завдань × 1 бал = 7 балів)

Вставте потрібний термін.

7. The process of checking knowledge and skills through tests or projects is called ____ (assessment).
8. Using another person's text without proper reference is ____ (plagiarism).
9. A short description at the beginning of an article is called an ____ (abstract).
10. The document that describes topics, tasks, and deadlines in a course is a ____ (syllabus).
11. Before publication, scientific articles go through ____ (peer review).
12. The overall structure of education at an institution is described by its ____ (curriculum).
13. The final written work of a Master's degree is called a ____ (thesis).

Частина III. Matching (7 завдань × 1 бал = 7 балів)

Співвіднесіть терміни (1–7) з їхніми визначеннями (a–g).

Терміни:

1. citation
2. hypothesis
3. methodology
4. questionnaire
5. literature review
6. data analysis
7. conference

Визначення:

- a) A list and discussion of previous studies in a research paper
- b) An assumption to be tested in a study
- c) An organized meeting of researchers to present findings
- d) A process of interpreting collected information
- e) A way of showing the source of information in academic writing
- f) A research tool consisting of questions for participants
- g) The overall strategy or approach used in a study

Ключі до тесту

Частина I

1. b
2. b
3. b
4. b
5. b
6. b

Частина II

7. assessment
8. plagiarism
9. abstract
10. syllabus
11. peer review
12. curriculum
13. thesis

Частина III

1 – e, 2 – b, 3 – g, 4 – f, 5 – a, 6 – d, 7 – c

Процедура проведення.

Тестування проводиться у письмовій формі (паперовій або комп'ютерній), тривалість – 40 хв.

Завдання формуються з урахуванням основного термінологічного мінімуму (близько 150–200 одиниць).

Кожна правильна відповідь оцінюється в **1 бал**. Максимум – **20 балів**.

Інтерпретація результатів

Низький рівень – 0–7 балів (0–34%). Термінологія не засвоєна, студенти здатні розпізнати лише окремі одиниці.

Середній рівень – 8–12 балів (35–59%). Знання термінів фрагментарні, використання неточне, помилки повторювані.

Просунутий рівень – 13–16 балів (60–79%). Термінологічний запас достатній для роботи з текстами, незначні неточності не заважають комунікації.

Високий рівень – 17–20 балів (80–100%). Системне й точне використання термінів у професійному мовленні, уміння варіювати лексичні одиниці відповідно до контексту.

Додаток В3

Методика визначення показника ПЗ – «Здатність організовувати діалог»

Мета. Оцінити рівень сформованості умінь студентів ініціювати, підтримувати й завершувати діалог у професійно орієнтованих ситуаціях, що відображає мовленнєвий критерій комунікативного компонента іншомовної компетентності.

Інструментарій та процедура

Форма роботи: групові завдання у парах або міні-групах. Час: 10–12 хв на кожне завдання. Фіксація результатів: бланк експерта-оцінювача.

Варіанти завдань.

1. **Ситуація 1 (академічна).** Ви отримали завдання підготувати спільний науковий проєкт. Один студент пояснює ідею, інший уточнює деталі, ставить питання та пропонує зміни. Завдання: домовитися про тему та розподіл обов'язків.
2. **Ситуація 2 (професійна).** Ви берете участь у міжнародній конференції. Один учасник презентує коротку тезу, інший ставить питання, уточнює та висловлює власну позицію. Завдання: досягти взаєморозуміння та погодити спільну точку зору.
3. **Ситуація 3 (побутово-професійна).** Студент приїхав на стажування за кордон і має залагодити питання в університетському офісі. Один виконує роль студента, інший – координатора. Завдання: вирішити ситуацію так, щоб діалог був логічно завершений.

Критерії оцінювання

Діалог оцінюється максимум на 20 балів, де за кожним критерієм від 0 до 4 балів:

1. **Ініціація діалогу** – здатність почати розмову, використати відповідні мовленнєві формули.
2. **Реагування** – доречність і точність відповідей, умінь підтримувати діалог.
3. **Зв'язність і логіка** – наскільки репліки логічно поєднані, наскільки послідовно розвивається діалог.
4. **Мовна правильність** – граматики, лексики, вимови.
5. **Завершення діалогу** – вміння підвести підсумок, дійти згоди або закрити ситуацію коректно.

Рівні сформованості ПЗ:

Низький (0–7 балів; 0–34%) Діалог несформований: студент не ініціює розмову або обмежується окремими фразами, відповіді односкладні, порушується логіка.

Середній (8–12 балів; 35–59%) Діалог можливий лише за ініціативи партнера; репліки переважно зрозумілі, але з частими помилками та перервами.

Просунутий (13–16 балів; 60–79%) Студент ініціює й підтримує діалог, здебільшого граматично правильно; окремі неточності не заважають комунікації.

Високий (17–20 балів; 80–100%) Студент впевнено організовує діалог: правильно починає, підтримує та завершує; комунікація змістовна, логічна і наближена до автентичної професійної взаємодії.

БЛАНК ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ

Показник ПЗ – «Здатність організовувати діалог»

ІПБ студента: _____

Група: _____

Дата: _____

Ситуація (№ завдання): _____

Таблиця оцінювання

Аспект оцінювання	Опис критерію	Бал (0–4)	Коментар експерта
1. Ініціація діалогу	Чи вміє студент почати розмову, використати ввічливі мовленнєві формули, задати контекст.	—	—
2. Реагування	Точність і доречність відповідей, уміння підтримувати діалог, ставити уточнювальні питання.	—	—
3. Зв'язність і логіка	Логічність реплік, послідовність розвитку діалогу, уникнення пауз та повторів.	—	—
4. Мовна правильність	Граматика, лексика, вимова, відсутність суттєвих помилок, які ускладнюють розуміння.	—	—
5. Завершення діалогу	Уміння підвести підсумки, досягти згоди, коректно закрити розмову.	—	—

Загальний бал: _____ / 20

Рівні сформованості

- ☐ **Низький рівень** – 0–7 балів
- ☐ **Середній рівень** – 8–12 балів
- ☐ **Просунутий рівень** – 13–16 балів
- ☐ **Високий рівень** – 17–20 балів

Підпис експерта: _____

Додаток В4**Методика визначення показника П4 – «Знання культурних норм»**

Мета. Визначити рівень сформованості міжкультурної чутливості та знань про основні культурні норми англomовних країн, що відображає антропосоціальний критерій соціокультурного компонента іншомовної компетентності.

Інструментарій

Використовується **тест на міжкультурну чутливість**, який включає 20 завдань: multiple choice, true/false та ситуаційні завдання.

Матеріал охоплює сфери:

- правила мовленнєвого етикету (привітання, подяка, вибачення);
- культурні традиції (свята, звичаї);
- норми невербальної поведінки;
- соціально прийняті форми академічної та професійної комунікації.

Частина I. Multiple Choice (6 завдань × 1 бал = 6 балів)

1. In the UK, when meeting someone for the first time, the most common greeting is:
 - a) Hugging
 - b) Handshake
 - c) Bowing
 - d) High five
2. In American academic culture, if you use someone's idea in your paper, you should:
 - a) Paraphrase without reference
 - b) Cite the source properly
 - c) Add it to your personal notes only
 - d) Mention it verbally during the presentation
3. In the US, «Thanksgiving» is celebrated in:
 - a) October
 - b) November
 - c) December
 - d) July

Частина II. True/False (4 завдань × 2 бал = 8 балів)

4. In British culture, being 15 minutes late for a formal meeting is usually acceptable. (True/False)
5. In the US, maintaining eye contact in conversation is generally seen as a sign of confidence. (True/False)
6. In Australia, it is common to address university professors by their first name. (True/False)
7. In English-speaking countries, interrupting a speaker in formal situations is considered polite. (True/False)

Частина III. Situational Tasks (3 завдань × 2 бал = 6 балів)

8. You are writing an email to a British professor. Which of the following is the most appropriate opening?
 - a) Hey!
 - b) Dear Professor Smith,
 - c) Hi buddy,
 - d) Good morning, mate
9. During a conference coffee break, your American colleague asks: «How are you doing?» Which is the best response?
 - a) «I'm writing my dissertation on cultural sensitivity.»
 - b) «Fine, thank you. And you?»

- c) «Why do you ask?»
 - d) Silence
10. You are invited to a Canadian home for dinner. You should:
- a) Bring a small gift (flowers, wine, dessert).
 - b) Arrive exactly 1 hour late.
 - c) Refuse to eat the food if you don't like it.
 - d) Expect the hosts to pay for your taxi.

КЛЮЧ ДО ТЕСТУ

Частина I. Multiple Choice

- 1. **b) Handshake**
- 2. **b) Cite the source properly**
- 3. **b) November**

Частина II. True/False

- 4. **False** – у британській культурі пунктуальність дуже цінується.
- 5. **True** – у США це ознака впевненості та щирості.
- 6. **True** – в австралійській академічній культурі поширене звертання на ім'я.
- 7. **False** – перебивати у формальній ситуації вважається неввічливим.

Частина III. Situational Tasks

- 8. **b) Dear Professor Smith,**
- 9. **b) Fine, thank you. And you?**
- 10. **a) Bring a small gift (flowers, wine, dessert).**

Інтерпретація результатів

Низький рівень (0–7 балів; 0–34%)

Фрагментарні знання про культурні норми, відсутність уявлення про міжкультурні відмінності.

Середній рівень (8–12 балів; 35–59%)

Базові знання є, проте спостерігається плутанина у сфері етикету та культурних традицій.

Просунутий рівень (13–16 балів; 60–79%)

Добре орієнтується у більшості культурних норм, допускає поодинокі помилки в деталях.

Високий рівень (17–20 балів; 80–100%)

Системні знання культурних норм англомовних країн, правильне використання у практичних комунікативних ситуаціях.

Методика визначення показника П5

«Адаптація мовлення до ситуації»

Мета. Оцінити рівень сформованості здатності студентів змінювати мовленнєву поведінку відповідно до комунікативної ситуації, враховуючи статус співрозмовника, мету спілкування, соціокультурні умови.

Інструментарій

Методика ґрунтується на **аналізі кейсів** (case study). Студентам пропонуються ситуаційні завдання, що моделюють реальні професійні та академічні обставини. Кожен кейс вимагає обрати і використати мовленнєві засоби, адекватні умовам комунікації.

Варіанти завдань

Кейс 1. Академічне спілкування.

Ви пишете електронний лист професору з проханням продовжити термін подання курсової роботи. Складіть лист (4–5 речень), дотримуючись формальних норм академічної комунікації.

Кейс 2. Професійна ситуація.

Ви берете участь у діловій зустрічі з іноземним партнером. Ваше завдання – чомно відхилити пропозицію, залишивши відкритими можливості для співпраці. Сформулюйте відповідь (усно або письмово).

Кейс 3. Неформальне спілкування.

Ви зустріли колегу на студентській конференції. Складіть короткий діалог із двох реплік від кожного учасника, у якому потрібно підтримати дружню атмосферу.

Кейс 4. Конфліктна ситуація.

Ви отримали невірно нараховану оцінку. Складіть усне звернення до викладача, в якому чітко і ввічливо поясните проблему та запропонуєте її вирішення.

Аспекти оцінювання

Оцінювання: нараховується 1 бал за кожну коректу відповідь за критерієм (максимум – 20 балів за 4 кейси):

1. **Адекватність стилю мовлення** (офіційний, напівофіційний, неформальний).
2. **Доречність лексики та виразів** у конкретному контексті.
3. **Ступінь ввічливості та коректності** щодо адресата.
4. **Зв'язність та логічність висловлювання.**
5. **Гнучкість у комунікації** (уміння змінювати стратегію відповідно до ситуації).

Рівні сформованості П5:

Низький рівень (0–7 балів)

Не вміє відрізнити формальну і неформальну комунікацію, мовлення недоречне або конфліктне.

Середній рівень (8–12 балів)

Базово орієнтується у стилях, але часто припускається помилок у виборі лексики та тональності.

Просунутий рівень (13–16 балів)

У більшості ситуацій адекватно добирає мовленнєві засоби, допускає лише окремі стилістичні неточності.

Високий рівень (17–20 балів)

Гнучко й правильно адаптує мовлення до будь-якої ситуації; демонструє зрілу комунікативну компетентність.

Методика визначення показника П6 – «Вміння добирати засоби відповідно до професійних завдань»

Мета методики.

Оцінити здатність студентів адекватно використовувати іншомовні мовленнєві засоби (лексичні, граматичні, стилістичні) у професійно орієнтованих завданнях: написання звітів, резюме, презентацій, листування.

Інструментарій

Методика ґрунтується на **письмових завданнях з урахуванням професійних ситуацій**. Студентам пропонується 3–4 завдання, які відтворюють типові професійні комунікативні потреби.

Приклад завдань

Завдання 1. Службовий лист.

Ви працюєте у відділі міжнародних зв'язків університету. Складіть англійською лист-прохання про підтвердження участі в освітньому проєкті (6–7 речень).

Завдання 2. Резюме (CV).

Складіть коротке резюме (до 150 слів) англійською мовою для участі у програмі міжнародного стажування.

Завдання 3. Презентаційний текст.

Напишіть вступний абзац для усної презентації на науковій конференції (до 100 слів).

Завдання 4. Аналітична записка.

Опишіть можливі шляхи використання цифрових інструментів у професійній діяльності вчителя (до 120 слів).

Аспекти оцінювання

Кожне завдання оцінюється за 5 аспектами (0–4 бали за кожен, максимум – 20 балів):

1. **Адекватність форми і жанру** (лист, резюме, презентація тощо).
2. **Доречність і точність термінології.**
3. **Граматична і лексична правильність.**
4. **Логічність та структурованість тексту.**
5. **Відповідність комунікативній меті (успішне виконання завдання).**

Схема оцінювання

- Максимум: **20 балів.**
- Оцінювання здійснює експерт (для підвищення об'єктивності – 2 експерти, середнє арифметичне).

Рівні сформованості П6:

- **Низький рівень (0–7 балів; 0–34%)**
- Студент не може підібрати потрібні мовні засоби; тексти не відповідають жанру, порушена комунікативна мета.
- **Середній рівень (8–12 балів; 35–59%)**
- Виконання частково відповідає жанру; словниковий запас і граматики обмежені, комунікативна мета досягається частково.
- **Просунутий рівень (13–16 балів; 60–79%)**
- Тексти здебільшого правильні й доречні; окремі неточності не впливають на загальне розуміння і досягнення мети.
- **Високий рівень (17–20 балів; 80–100%)**
- Студент вільно добирає мовні засоби для різних професійних завдань; тексти точні, логічні та ефективні для комунікації.

БЛАНК ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ

Показник П6 – «Вміння добирати засоби відповідно до професійних завдань»

ПІБ студента: _____

Група: _____

Дата: _____

Завдання (№): _____

Таблиця оцінювання

Аспект оцінювання	Опис критерію	Бал (0–4)	Коментар експерта
1. Адекватність форми і жанру	Чи відповідає текст жанровим і формальним вимогам (лист, резюме, презентація, аналітична записка).	—	_____
2. Доречність і точність термінології	Використання фахової термінології відповідно до змісту та мети завдання.	—	_____
3. Граматична і лексична правильність	Рівень володіння граматикою й словником; відсутність помилок, що ускладнюють сприйняття.	—	_____
4. Логічність та структурованість тексту	Послідовність, наявність вступу, основної частини, висновку, чітка організація змісту.	—	_____
5. Відповідність комунікативній меті	Наскільки створений текст виконує поставлене завдання (прохання, презентація, аналітичний опис тощо).	—	_____

Максимум: 20 балів

Загальний бал: _____ / 20

Рівні сформованості (для відмітки експерта)

- ☐ **Низький рівень** – 0–7 балів (0–34%)
- ☐ **Середній рівень** – 8–12 балів (35–59%)
- ☐ **Просунутий рівень** – 13–16 балів (60–79%)
- ☐ **Високий рівень** – 17–20 балів (80–100%)

Підпис експерта: _____

Додаток В7

Методика визначення показника П7 – «Зв'язність тексту»

Мета. Оцінити здатність студентів логічно та послідовно будувати письмовий текст англійською мовою, використовуючи засоби когезії (логічні зв'язки, сполучники, повтори, займенники, тематичні послідовності).

Інструментарій

Методика ґрунтується на **написанні есе** (150–180 слів) на запропоновану тему.

Форма – індивідуальна письмова робота.

Час виконання – 40 хв.

Приклад тем

Тема 1. «The role of digital technologies in modern education.»

Тема 2. «Studying abroad: opportunities and challenges.»

Тема 3. «How can teamwork improve professional development?»

Студенти повинні:

- дотриматися структури (вступ – основна частина – висновок);
- використовувати логічні зв'язки між абзацами;
- застосовувати засоби когезії (for example, however, therefore, in addition, on the one hand... on the other hand...).

Критерії оцінювання

Есе оцінюється за п'ятьма критеріями (0–4 бали за кожен; максимум – 20 балів):

1. **Структура тексту** – наявність вступу, основної частини, висновку.
2. **Логічні переходи** – послідовність між абзацами, плавність викладу.
3. **Засоби когезії** – використання сполучників, займенників, тематичних повторів.
4. **Смислова цілісність** – наскільки текст передає єдину ідею без «розривів» у змісті.
5. **Мовна правильність** – відповідність граматиці й лексиці, відсутність помилок, які заважають логічності.

Рівні сформованості П7:

Низький рівень (0–7 балів). Текст фрагментарний, відсутня логічна структура, не використані засоби когезії.

Середній рівень (8–12 балів). Є основні структурні частини, проте перехід між ними слабкий; використання засобів зв'язності випадкове.

Просунутий рівень (13–16 балів). Текст загалом зв'язний, структура логічна, засоби когезії використані доречно, але не завжди різноманітно.

Високий рівень (17–20 балів). Текст чітко структурований і цілісний; застосовано широкий спектр засобів когезії; виклад логічний і послідовний.

БЛАНК ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ

Показник П7 – «Зв'язність тексту»

ПІБ студента: _____

Група: _____

Дата: _____

Тема есе: _____

Таблиця оцінювання

Аспект оцінювання	Опис критерію	Бал (0–4)	Коментар експерта
1. Структура тексту	Наявність вступу, основної частини та висновку; чітке розмежування абзаців.	—	_____
2. Логічні переходи	Послідовність між абзацами, плавність викладу, логічні зв'язки між ідеями.	—	_____
3. Засоби когезії	Використання сполучників, займенників, повторів, тематичних маркерів.	—	_____
4. Смыслова цілісність	Наскільки текст передає єдину ідею без «розривів» у змісті.	—	_____
5. Мовна правильність	Граматична й лексична правильність, відсутність помилок, що порушують зв'язність.	—	_____

Загальний бал: _____ / 20

Рівні сформованості (для відмітки експерта)

- ☐ **Низький рівень** – 0–7 балів (0–34%)
- ☐ **Середній рівень** – 8–12 балів (35–59%)
- ☐ **Просунутий рівень** – 13–16 балів (60–79%)
- ☐ **Високий рівень** – 17–20 балів (80–100%)

Підпис експерта: _____

Додаток В8

Методика визначення показника П8 – «Дотримання жанрових норм»

Мета. Оцінити здатність студентів створювати письмові тексти різних академічних і професійних жанрів англійською мовою, дотримуючись структурних, стилістичних та мовних норм.

Інструментарій

Методика ґрунтується на **написанні жанрових текстів** (порівняльне есе, рецензія, наукова стаття, офіційний лист).

Форма – індивідуальна письмова робота.

Час виконання – 60 хв (одне завдання).

Приклад завдань**Варіант 1. Наукова анотація.**

Напишіть анотацію (120–150 слів) до наукової статті на тему «Innovative methods in language education».

Варіант 2. Офіційний лист.

Складіть лист-запит (150–180 слів) до міжнародного відділу університету про можливість участі у програмі студентської мобільності.

Варіант 3. Рецензія.

Напишіть рецензію (200 слів) на статтю з вашої спеціальності, зазначивши сильні та слабкі сторони.

Варіант 4. Стаття.

Напишіть короткий науковий текст (до 250 слів), який включає вступ, основну частину та висновки.

Критерії оцінювання

Кожен текст оцінюється за п'ятьма аспектами (0–4 бали за кожен; максимум – 20 балів):

Відповідність жанру – чи дотримано вимог обраного жанру (лист, анотація, рецензія, стаття).

Структурна організація – наявність і правильність композиційних елементів (вступ, основна частина, висновок).

Стилістична відповідність – вибір лексики та мовних конструкцій, адекватних жанровим нормам (офіційний/науковий стиль).

Змістова релевантність – чи відповідає текст завданню, наскільки він відображає професійну чи академічну ситуацію.

Мовна правильність – граматики, лексика, пунктуація, що забезпечують жанрову коректність.

Рівні сформованості П8:

Низький рівень (0–7 балів). Тексти не відповідають вимогам жанру, порушено стиль і структуру.

Середній рівень (8–12 балів). Жанрові ознаки частково дотримані, але з помилками у стилі чи структурі.

Просунутий рівень (13–16 балів). Загалом дотримано жанрових норм, є поодинокі відхилення від стилю або композиції.

Високий рівень (17–20 балів). Тексти повністю відповідають жанровим і стилістичним нормам, чітко структуровані та комунікативно ефективні.

БЛАНК ДЛЯ МЕТОДИКИ П8

Показник П8 – «Дотримання жанрових норм»

ПІБ студента: _____

Група: _____

Дата: _____

Жанр тексту: _____

Таблиця оцінювання

Аспект оцінювання	Опис критерію	Бал (0–4)	Коментар експерта
1. Відповідність жанру	Чи дотримано специфічних вимог жанру (лист, анотація, рецензія, стаття).	—	_____
2. Структурна організація	Правильність композиції (вступ, основна частина, висновок; абзацний поділ).	—	_____
3. Стилiстична відповідність	Вибір лексики та мовних конструкцій відповідно до жанру (офіційний, академічний, науковий стиль).	—	_____
4. Змістова релевантність	Відповідність завданню, адекватність змісту професійному чи академічному контексту.	—	_____
5. Мовна правильність	Відсутність граматичних, лексичних і пунктуаційних помилок, які впливають на жанрову коректність.	—	_____

Загальний бал: _____ / 20

Рівні сформованості (для відмітки експерта)

- ☐ **Низький рівень** – 0–7 балів (0–34%)
- ☐ **Середній рівень** – 8–12 балів (35–59%)
- ☐ **Просунутий рівень** – 13–16 балів (60–79%)
- ☐ **Високий рівень** – 17–20 балів (80–100%)

Підпис експерта: _____

Методика визначення показника П9 – «Самоаналіз власних мовних дій»

Мета. Визначити рівень здатності студентів до рефлексії, усвідомлення власних мовленнєвих сильних і слабких сторін, а також уміння планувати шляхи вдосконалення іншомовної компетентності.

Інструментарій

Методика ґрунтується на **анкетуванні з елементами самооцінки**.

Анкета включає 12 запитань (шкальні та відкриті).

Форма – індивідуальна, письмова.

Час – 20 хв.

Запитання анкети

Блок I. Усвідомлення мовленнєвих дій (Likert scale 1–5)

1. Я чітко усвідомлюю, які граматичні структури використовую правильно, а які – з помилками.
2. Я можу пояснити, чому обираю ті чи інші слова або вирази у професійній ситуації.
3. Після діалогу/презентації я аналізую, що було вдалим, а що потребує покращення.

Блок II. Оцінка сильних і слабких сторін (Likert scale 1–5)

4. Я впевнений(а), що добре володію професійною термінологією.
5. Я часто відчуваю труднощі у виборі правильного стилю спілкування (офіційний, неформальний).
6. Я можу самостійно визначити власні типові помилки і намагаюся їх виправляти.

Блок III. Планування розвитку (Likert scale 1–5)

7. Я ставлю собі конкретні цілі для вдосконалення мовних навичок.
8. Я використовую додаткові ресурси (онлайн-курси, мобільні застосунки, розмовні клуби) для саморозвитку.
9. Я можу оцінити свій прогрес у порівнянні з попереднім періодом навчання.

Блок IV. Відкриті запитання

10. Які ваші головні сильні сторони у володінні англійською мовою?
11. Які аспекти ви вважаєте найслабшими?
12. Які кроки ви плануєте зробити для їх покращення?

Критерії оцінювання

Кількісний аналіз:

- Відповіді за шкалою 1–5 переводяться у бали (максимум – 45).
- Середнє значення підраховується для кожного блоку та загалом.

Якісний аналіз:

- Аналіз відкритих відповідей (наявність усвідомлення проблем, конструктивних шляхів розвитку, конкретності планів).

Для узгодженості з іншими показниками використовується **20-бальна шкала** (результати за шкалами нормуються до 20, тобто діляться на 2.25).

Схема інтерпретації результатів

Низький рівень (0–7 балів). Студент не усвідомлює власних мовних дій, не може визначити сильні чи слабкі сторони, відсутнє планування розвитку.

Середній рівень (8–12 балів). Частково усвідомлює проблеми, але самооцінка фрагментарна, плани неконкретні.

Просунутий рівень (13–16 балів). Демонструє здатність аналізувати власне мовлення, виділяє основні труднощі та формує реалістичні плани вдосконалення.

Високий рівень (17–20 балів). Системно аналізує власні мовні дії, чітко визначає сильні й слабкі сторони, ставить конкретні цілі та демонструє рефлексивну зрілість.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧКИ, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Монографії

1. **Алексахіна, Т. (2025).** *Іншомовна компетентність та її розвиток на засадах інформаційно-цифрового підходу у процесі підготовки магістрів з економіки: монографія.* Суми: ФОП Цьома С.П.

Статті у наукових фахових виданнях України

2. **Aleksakhina, T., & Nefedchenko, O.I. (2023).** Formation of students' dialogue skills during learning a foreign language. *Інноваційна педагогіка*, 55(3), 182-186. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/55.3.38>
3. **Алексахіна, Т. (2022).** Організація практико-орієнтованої співпраці у цифровому середовищі як умова формування іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10(8), 73-78. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i8-011>
4. **Алексахіна, Т. (2023).** Модернізація змісту іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки крізь призму міжнародної академічної інтеграції. *Освіта. Інноватика. Практика*, 11(10), 141-146. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-021>
5. **Алексахіна, Т., & Кудріна, О. (2024).** Методи формування іншомовної компетентності майбутніх магістрів в умовах інформаційно-цифрового підходу. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12(6), 136-140. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i6-021>
6. **Алексахіна, Т., & Кудріна, О. (2024).** Автентичні матеріали і цифрові технології у формуванні іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12(10), 127-132. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i10-019>
7. **Nefedchenko, O., Aleksakhina, T., & Hladchenko, O. (2025).** Development of dialogic speech in students of non-linguistic specialties in foreign language classes. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*, 7, 95-99. <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-7-17>
8. **Усенко, Н., & Алексехіна, Т. (2025).** Використання інформаційно-комунікативних технологій в евристичному навчанні іноземних мов. *Перспективи та інновації науки (Серія «Психологія», Серія «Педагогіка», Серія «Медицина»)*, 6(52), 920-931. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6\(52\)-920-931](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-6(52)-920-931)
9. **Алексахіна, Т. О. (2025).** Цифрове освітнє середовище університету як чинник розвитку іншомовної компетентності магістрів нефілологічних спеціальностей. *Наукові інновації та передові технології (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»)*, 10(50), 1767-1777. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-10\(50\)-1767-1777](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-10(50)-1767-1777)
10. **Алексахіна, Т.О. (2025).** Використання чат-ботів і генеративного ШІ у формуванні іншомовної професійної комунікації. *Наука і техніка сьогодні (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»)*, 10(51), 475-485. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-10\(51\)-475-485](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-10(51)-475-485)
11. **Алексахіна, Т. О. (2025).** Процес формування іншомовної компетентності магістрів нефілологічних спеціальностей як цілісна система іншомовної підготовки.

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 5(145), 3-12.
<https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.05/003-012>

12. **Алексахіна**, Т. О. (2025). Пріоритет контент-орієнтованої іншомовної комунікації для магістрів нефілологічних спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (144), 136-144. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.04/136-144>
13. **Aleksakhina**, T. (2025). Diagnostic system for assessing foreign language competence of future master's students in economics. *Освіта. Інноватика. Практика*, 13(8), 8-13. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i8-001>
14. **Алексахіна**, Т. О. (2025). Мобільні додатки та хмарні сервіси у формуванні іншомовної компетентності. *Інноваційна педагогіка*, 87, 38-42. <https://doi.org/10.32782/ip/87.6>
15. **Алексахіна**, Т. О. (2025). Еволюція поняття «іншомовна компетентність» під впливом цифровізації суспільства. *Наука і техніка сьогодні*, 11(52), 2002-2011. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11\(51\)-2002-2011](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-11(51)-2002-2011)
16. **Алексахіна**, Т., & Кудріна, О. (2025). Task-based learning як інструмент інтеграції іншомовної та професійної підготовки у вищій школі. *Освіта. Інноватика. Практика*, 13(9), 8–13. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i9-001>
17. **Алексахіна**, Т. О. (2025). Структура іншомовної компетентності майбутніх магістрів нефілологічних спеціальностей. *Інноваційна педагогіка*, 88, 80-84. <https://doi.org/10.32782/ip/88.14>.

Публікації у виданнях, що індексуються у наукометричних базах Scopus / Web of Science

18. Kharchenko, S., Burenko, T., Kyrychenko, T., **Aleksakhina**, T., & Ptukha, V. (2023). Linguistic And Cultural Peculiarities Of The Concept Of «War» In English And Ukrainian Languages. *Ad Alta-Journal Of Interdisciplinary Researc*, 13(2), 57-62. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:001053212700010> (Web of Science)
19. Balaban, O., **Aleksakhina**, T., Davydova, T., Goltsova, M., & Tsepkalo, O. (2024). The epistemology-oriented conceptual model of cognitive-semantic universals in related languages. *Multidisciplinary Science Journal*, 6, 2024ss0726. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2024ss0726> (Scopus)
20. Shyshenko, I., Kovtun, O., & **Aleksakhina**, T. (2025). Employers' Perceptions Of The Role Of English-Language Competence Of Economists In The Development Of Innovative Activity Of Enterprises. *Baltic Journal of Economic Studies*, 11(5), 414-424. <https://doi.org/10.30525/2256-0742/2025-11-5-414-424> (Web of Science)

Статті у закордонних виданнях

21. **Aleksakhina**, T., & Nefedchenko, O. (2024). La Signification Sémantique Des Paraphrases Comparatives Avec Le Composant «Nom De La Fleur» (Sur La Base Du Matériel Ukrainien, Anglais Et Français). *Scientific Journal of Polonia University*, 63(2), 9-14. <https://doi.org/10.23856/6301>

Навчальні посібники

22. **Алексахіна**, Т., & Литвиненко, Г. (2019). *Англійська мова. Для студентів I-II курсів інженерних та економічних спеціальностей вищих навчальних закладів: Навч.посіб. Суми: «ВТД»Університетська книга*, Видання друге стереотипне. (Гриф МОН)

Матеріали апробаційного характеру

23. **Алексахіна, Т.** Нефедченко, О.І. & Козловська, Г.Б. (2023). *Робочий зошит до проведення практичних занять із дисципліни «Французька мова для початківців»*: для студ. усіх спец. всіх курсів денної форми навчання: у 2-х ч. Ч.1 Суми : СумДУ.
24. **Алексахіна, Т.** Нефедченко, О.І. & Козловська, Г.Б. (2023). *Робочий зошит до проведення практичних занять із дисципліни «Французька мова для початківців»*: для студ. усіх спец. денної форми навчання: у 2-х ч. Ч.2 Методична розробка. Суми : СумДУ.
25. **Алексахіна, Т.** Нефедченко, О.І., & Гладченко, О. Р. (2024). *Methodical instructions for practical lessons on the discipline «Foreign language» (to the textbook «Speakout pre-intermediate»)*. Суми : СумДУ.
26. **Алексахіна, Т.** (2018). *Збірник тестових завдань з французької мови для студентів усіх спеціальностей*. Суми: СумДУ.
<http://lib.sumdu.edu.ua/library/docs/rio/2015/m3888.docx>
27. **Алексахіна, Т.О.,** Плохута, Т.М., Усенко, Н.М., & Нефедченко, О.І. (2020). Порівняльний аналіз фразеологічних одиниць із компонентом «назва квітки» в англійській, французькій та українській мовах. *Theoretical bases of philological researches of modern literature: collective monograph*, International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 45-60. <https://doi.org/10.46299/ISG.2020.MONO.PHILOL.III>
28. **Aleksakhina, T.** (2020). Структурні типи французьких фразеологізмів із компонентом «назва квітки» у складі ідеографічної групи «біологічна істота». *Science, Trends and Perspectives: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції 13-14 квітня*. Едмонтон, Канада, 522-525.
29. **Aleksakhina, T.** (2023). French phraseologisms with the component «name of a flower» as a part of the ideographic group «man is a biological being». *Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства: Матеріали десятої Всеукраїнської наукової конференції студентів, аспірантів, викладачів та співробітників (Суми, 27–28 квітня 2023 р.)* / уклад. М. М. Набок. Суми : Сумський державний університет, 41-45.
30. **Aleksakhina, T., & Usenko, N.M.** (2025). Phraseologisms Of The Ideographic Field «Flora». *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*, 1, 172-178 <https://doi.org/10.24919/2308-4863/83-1-26>
31. Burenko, T.M., & **Aleksakhina, T.O.** (2022). Cognitive Pragmatic Characteristics of the Speech Act of Apology. *Закарпатські філологічні студії*, 19, 102-107. <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2021.19.1.19>
32. **Алексахіна, Т. О.** (2025). Мультимедійні технології у формуванні іншомовної компетентності майбутніх учителів STEM-предметів. *International Scientific and Practical Conference «Global Challenges and Interdisciplinary Solutions: Science, Education, and Society in an Era of Change»*: Conference Proceedings (Stanford, USA, October 1, 2025). Stanford, USA: Golden Quill Publishing, 9-11.
33. **Aleksakhina, T. O.** (2025). Integrating content-oriented foreign language communication in master's training: challenges and opportunities for non-philological specialties. *Reimagining the Future: Collaborative Solutions for Global Problems: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Internet Conference (October 9-10, 2025)*. FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine, 11-12
34. **Aleksakhina, T. O.** (2025). About a model of foreign language training for master's students in non-philological specialties. *Modern Movement of Science: Proceedings of the 17th International Scientific and Practical Internet Conference (October 16-17, 2025)*. FOP Marenichenko V.V., Dnipro, Ukraine, 4-5.
35. **Aleksakhina, T. O.** (2025). Adaptive organization of foreign language training of masters in higher education institutions in the conditions of force majeure. *Вплив*

- глобалізації на розвиток науки, освіти та суспільства: міжгалузеві перспективи: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції (Ізмаїл, 4 жовтня 2025 р.). Ізмаїл: ЦФЕНД, 21-22.
36. **Алексахіна, Т. О.** (2025). Генеративний штучний інтелект як інструмент персоналізованого розвитку іншомовної професійної комунікації майбутніх ІТ-фахівців. *Наука, освіта і суспільство в умовах змін: виклики та інновації*: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції (Кременчук, 10 жовтня 2025 р.). Кременчук: ЦФЕНД, 39-41
 37. **Алексахіна, Т. О.** (2025). Інформаційно-цифровий підхід у формуванні іншомовної компетентності методологічні засади та освітні перспективи. *Інформаційні технології і автоматизація – 2025*. Матеріали XVIII міжнародної науково-практичної конференції. Одеса, 30-31 жовтня 2025 р. Одеса, Видавництво ОНТУ, 502-504.
 38. **Алексахіна, Т. О.** (2025). Іншомовна компетентність як складова професійної компетентності сучасного фахівця у контексті цілей сталого розвитку. *Механізми забезпечення сталого розвитку економіки: проблеми, перспективи, міжнародний досвід*: VI Міжнар. наук.-практ. конф., (10 жовтня 2025 р.) Держ. біотехнологічний ун-т. Харків, 537-539.

Основні положення й висновки роботи обговорювалися й отримали позитивну оцінку на засіданнях кафедри інформатики (2024-2025 рр.), розширеному засіданні кафедр інформатики і бізнес-економіки (2025) та Наукової лабораторії «Використання ІТ в освіті» (2025 р.) Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Основні положення дисертації представлено в доповідях та панельних дискусіях наукових, науково-практичних і науково-методичних заходах різних рівнів, зокрема,

міжнародних: «Science, Trends and Perspectives» (Edmonton, Canada, 2020), «Global Challenges and Interdisciplinary Solutions: Science, Education, and Society in an Era of Change» (Stanford, USA, 2025), «Reimagining the Future: Collaborative Solutions for Global Problems» (Dnipro, Ukraine, 2025), «Modern Movement of Science» (Dnipro, Ukraine, 2025), «Вплив глобалізації на розвиток науки, освіти та суспільства: міжгалузеві перспективи» (Ізмаїл, Україна, 2025), «Наука, освіта і суспільство в умовах змін: виклики та інновації» (Кременчук, Україна, 2025), «Інформаційні технології і автоматизація» (Одеса, Україна, 2025), «Механізми забезпечення сталого розвитку економіки: проблеми, перспективи, міжнародний досвід» (Харків, Україна, 2025);

у сучасній українській науковій конференції «Соціально-гуманітарні аспекти розвитку сучасного суспільства» (Суми, Україна, 2023).



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vnu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

19.01.2026 р. № 06/04

на № _____

ДОВІДКА

про апробацію результатів дисертаційного дослідження
*Тетяни Олексіївни Алексахіної «Теорія і практика розвитку іншомовної
 компетентності майбутніх економістів
 на другому (магістерському) рівні вищої освіти
 на засадах інформаційно-цифрового підходу»*
 (13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти)

Протягом 2024-2025 н.р. у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського відбувалася апробація теоретичних і практичних основ розвитку іншомовної компетентності майбутніх економістів на другому (магістерському) рівні вищої освіти на засадах інформаційно-цифрового підходу.

Освітній процес підготовки майбутніх економістів було побудовано на ідеях дисертаційного дослідження Т.О. Алексахіної, а саме на запровадженні теоретичних основ розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки (компонентного складу, змістових акцентів і рівневих проявів у продуктивних видах мовленнєвої діяльності); логіки поетапного переходу від опанування мовних ресурсів і професійної термінології до стійкого виконання іншомовних комунікативних дій у жанрах економічної сфери, а також реалізації організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності на засадах інформаційно-цифрового підходу як теоретико-практичної основи такого розвитку (оновлений зміст іншомовної підготовки; використання комунікативних і діяльнісних методів навчання в цифровому освітньому середовищі; поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності з мобільними додатками, мультимедійними матеріалами та інструментами ШІ).

Проректор з наукової роботи



Алла КОЛОМІЄЦЬ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Г. КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003, тел. (0532) 52-58-67
E-mail: allmail@pnpu.edu.ua код ЄДРПОУ 31035253

22.01.2016 № 366/0151/02 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук

Тетяни Олексіївни Алексахіної

на тему *«Теорія і практика розвитку іншомовної компетентності майбутніх економістів на другому (магістерському) рівні вищої освіти на засадах інформаційно-цифрового підходу»*

(спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

Упровадження результатів дослідження Т. О. Алексахіної «Теорія і практика розвитку іншомовної компетентності майбутніх економістів на другому (магістерському) рівні вищої освіти на засадах інформаційно-цифрового підходу» відбувалося впродовж 2023–2025 рр. на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка під час підготовки майбутніх магістрів з економіки.

Розроблена організаційно-педагогічна система розвитку іншомовної компетентності магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу була впроваджена як цілісна інноваційна модель, що поєднує комунікативні й діяльнісні методи навчання з ресурсами цифрового освітнього середовища та сприяє ефективності самостійної роботи здобувачів освіти завдяки залученню мобільних застосунків, мультимедійних матеріалів та інструментів ІІІ.

За результатами педагогічного експерименту підтверджено, що матеріали дослідження можуть бути використані для модернізації іншомовної підготовки майбутніх магістрів з економіки у закладах вищої освіти України. Практичні напрацювання, одержані в ході дослідження, можуть знайти використання у проєктуванні та оновленні освітніх програм, про зазначено на засіданні кафедри політекономії (протокол № 9 від 23 грудня 2025 р.).

Проректор з наукової роботи



Василь ФАЗАН



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А. С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 68-59-02
e-mail: rector@sspu.edu.ua, www.sspu.edu.ua
Код ЄДРПОУ 02125510

18.12.2025 № 2786/1

На №

від

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Тетяни Олексіївни Алексахіної

*«Теорія і практика розвитку іншомовної компетентності майбутніх економістів на
другому (магістерському) рівні вищої освіти
на засадах інформаційно-цифрового підходу»
(13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти)»*

Протягом 2025 навчального року на фізико-математичному факультеті Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка проводилося дисертаційне дослідження Т.О. Алексахіної, присвячене вирішенню проблеми розвитку іншомовної компетентності майбутніх економістів на другому (магістерському) рівні вищої освіти на засадах інформаційно-цифрового підходу.

Педагогічний експеримент передбачав впровадження організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу, що поєднує комунікативні й діяльнісні методи навчання з ресурсами цифрового освітнього середовища. Система передбачала крім модернізації змісту іншомовної підготовки дотримання організаційних (посилення професійних акцентів шляхом міждисциплінарної інтеграції, що забезпечує зв'язок мовної підготовки з фаховими дисциплінами; створення спеціалізованого цифрового освітнього середовища, яке дозволяє імітувати міжнародний професійний контекст; та адаптивна організація навчального процесу, спрямована на підтримку безперервності навчання в умовах невизначеності) та педагогічних (інтеграція іншомовної комунікації з професійною діяльністю студентів, подолання гетерогенності студентських груп завдяки персоналізації завдань і розвитку автономії здобувачів освіти, автентичне використання англійської мови як інструмента колективної діяльності).

Протягом експерименту проводився моніторинг навчальних досягнень, результати якого статистично опрацьовувалися до і після експериментального навчання. Проведені розрахунки підтвердили ефективність організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу, про що зазначено на засіданні кафедри інформатики (протокол № 4 від 25.11.2025 р.).

Ректор

Юрій ЛЯННОЙ

Зав. кафедри інформатики

Неля ДЕГТЯРЬОВА



[Signature]

[Signature]



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

вул. Іоанна Павла II, 17, м. Київ, 01042; e-mail: uni@snu.edu.ua,
код ЄДРПОУ 02070714

19.01.2026 № 40/01 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Тетяни Олексіївни Алексахіної

«Теорія і практика розвитку іншомовної компетентності майбутніх економістів на другому (магістерському) рівні вищої освіти на засадах інформаційно-цифрового підходу»

(13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти)

Протягом 2022-2025 навчальних років на факультеті економіки та управління Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля проходила апробацію і часткове впровадження організаційно-педагогічна система розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу, розроблена Т.О. Алексахіною в межах докторського дослідження.

Реалізація системи передбачала проведення науково-методичних семінарів і майстер-класів у режимі он-лайн, а також надання методичних рекомендацій щодо використання інформаційно-цифрового підходу для розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. Ефективність і доцільність впровадження організаційно-педагогічної системи перевірялася шляхом порівняння результатів навчання за дисциплінами іншомовної підготовки.

За результатами експерименту підтверджено, що теоретичні і практичні засади розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу, визначені Т.О. Алексахіною, є ефективними і дійсно сприяють розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки. Розроблені методики визначення рівнів розвитку іншомовної компетентності прийняті до уваги і подальшого використання, про що зазначено на (засідання вченої ради факультету економіки та управління (протокол № 4 від 23.12.2023р.).

В.о. ректора
СНУ ім. В. Даля

Декан факультету економіки і управління
СНУ ім. В. Даля



Олексій ЦЕЛІЩЕВ

Євген ІВЧЕНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
 вул. Підгірна, 46, м. Ужгород, Закарпатська область, 88000
 тел: (0312) 61-33-21, 42-99-89 факс: (0312) 61-33-96
 e-mail: official@uzhnu.edu.ua Код СДРПОУ 02070832

10.03.2026 № 981/01-14 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
**Тетяни Олексіївни Алексахіної «Теорія і практика розвитку іншомовної
 компетентності майбутніх економістів на другому (магістерському) рівні вищої
 освіти на засадах інформаційно-цифрового підходу»**
(13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти)

Результати дисертаційного дослідження Т.О. Алексахіної «Теорія і практика розвитку іншомовної компетентності майбутніх економістів на другому (магістерському) рівні вищої освіти на засадах інформаційно-цифрового підходу» були використані під час освітнього процесу в ДВНЗ «Ужгородський національний університет». Зокрема, проходила експертизу діагностична система розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки.

Провідні викладачі кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи здійснювали оцінку структури іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки та відповідних структурі критеріїв, показників, які охоплюють лексико-граматичну коректність і термінологічну точність, діалогічну взаємодію, знання культурних норм і прагматичну адекватність, добір мовних засобів для професійних завдань, зв'язність тексту й дотримання жанрових норм, а також самоаналіз власних мовних дій. На основі показників охарактеризовано рівні розвитку іншомовної компетентності. Додатково оцінювалися методики оцінки дев'яти показників (П1-П9).

За результатами експертної оцінки було встановлено валідність авторської діагностичної системи і можливість її застосування в межах ЗВО та в апробації розробленої дослідницею організаційно-педагогічної системи розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу.

Результати обговорені та затверджені на засіданні кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи (протокол №8 від 5 лютого 2026 року).

Проректор з наукової роботи

Іван МИРОНЮК

Завідувач кафедри загальної педагогіки
та педагогіки вищої школи

Оксана ПОВІДАЙЧИК





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 24-85-44
E-mail: mails@cuspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125415

Р. ухвалою № 10-Н
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Тетяни Олексіївни Алексахіної «Теорія і практика розвитку іншомовної
компетентності майбутніх економістів на другому (магістерському) рівні
вищої освіти на засадах інформаційно-цифрового підходу»
(13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти)

Протягом 2024-2025 років на базі факультету права, бізнесу та адміністрування Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка проходили апробацію та впровадження результати наукового дослідження Т.О. Алексахіної «Теорія і практика розвитку іншомовної компетентності майбутніх економістів на другому (магістерському) рівні вищої освіти на засадах інформаційно-цифрового підходу».

У процес професійної підготовки майбутніх магістрів з економіки впроваджувалася організаційно-педагогічна система розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу. Зокрема, перевірялися: організаційні та педагогічні умови такого розвитку; оновлений зміст іншомовної підготовки; використання комунікативних і діяльнісних методів навчання в цифровому освітньому середовищі; поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності з мобільними додатками, мультимедійними матеріалами та ШІ.

Проведений статистичний аналіз результатів іншомовної підготовки здобувачів освіти до і після експериментального навчання підтвердив ефективність розробленої системи та доцільність її поширення у практику закладів вищої освіти України, про що зазначено на засіданні кафедри менеджменту та підприємництва Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 8 від 21.01.2026 р.).

Проректор з наукової роботи



Марія ФОКА

Міністерство освіти і науки України
УНІВЕРСИТЕТ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В
ПЕРЕЯСЛАВІ
вул. Сухомлинського, 30,
м. Переяслав,
Київська обл., 08401
тел.: (044) 293-11-11
ел. пошта: uhsp.edu@gmail.com
код ЄДРПОУ 04543387



Ministry of Education and Science of Ukraine
HRYHORIY SKOVORODA UNIVERSITY IN
PEREASLAV
30, Sukhomlynskyoho Str.,
Pereiaslav,
Kyiv reg., 08401
tel.: (044) 293-11-11
e-mail: uhsp.edu@gmail.com

№

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Тетяни Олексіївни Алексахіної «Теорія і практика розвитку іншомовної
компетентності майбутніх економістів на другому (магістерському) рівні вищої
освіти на засадах інформаційно-цифрового підходу»
(13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти)

На базі Університету Григорія Сковороди в Переяславі у 2022-2025 рр.
проходила апробацію і часткове впровадження організаційно-педагогічна система
розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах
інформаційно-цифрового підходу.

Зокрема, досліджувався у процесі традиційного навчання розвиток
іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на основі визначених
здобувачкою критеріїв (лексико-граматичний, мовленнєвий, функціональний,
антропосоціальний, риторичний та інтроспективний) і показників: П1 –
граматична правильність, П2 – термінологічна точність, П3 – здатність
організовувати діалог, П4 – знання культурних норм, П5 – адаптація мовлення до
ситуації, П6 – вміння добирати засоби відповідно до професійних завдань, П7 –
зв'язність тексту, П8 – дотримання жанрових норм, П9 – самоаналіз власних
мовних дій).

За результатами педагогічного експерименту підтверджено, що зміни в
розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки є
позитивними, проте поступають динаміці розвитку такої компетентності в
групах, де запроваджена експериментальна система, розроблена здобувачкою.

Результати обговорені та затверджені на засіданні кафедри професійної
освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі (протокол від
26.12.2025 року № 6).

Ректор

Віталій КОЦУР

Завідувач кафедри

Ірина ДОБРОСКОК

Університет Григорія Сковороди в Переяславі
№ 1837 від 31.12.2025





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИвул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585Від Д.О. Алексахіної № 01/Н-65

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про апробацію результатів дисертаційного дослідження

*Тетяни Олексіївни Алексахіної**«Теорія і практика розвитку іншомовної компетентності
майбутніх економістів на другому (магістерському) рівні вищої освіти
на засадах інформаційно-цифрового підходу»
(13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти)*

Протягом 2023-2025 навчальних років на факультеті соціально-гуманітарних наук і соціальних технологій університету впроваджувалися ідеї та результати дисертаційного дослідження Т.О. Алексахіної «Теорія і практика розвитку іншомовної компетентності майбутніх економістів на другому (магістерському) рівні вищої освіти на засадах інформаційно-цифрового підходу»

Дослідження передбачало перевірку доцільності впровадження в освітній процес системи підготовки здобувачів освіти економічних спеціальностей («Економіка») практичних засад розвитку іншомовної компетентності магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу, які включають: організаційні та педагогічні умови такого розвитку, модернізацію змісту іншомовної підготовки через включення автентичних професійних завдань; використання комунікативних і діяльнісних методів навчання в цифровому освітньому середовищі; поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності з мобільними додатками, мультимедійними матеріалами та інструментами штучного інтелекту для підтримки індивідуальної траєкторії, організації взаємодії, формування зворотного зв'язку та рефлексії здобувачів освіти, без підміни їхньої діяльності готовими розв'язками.

Постійний моніторинг навчальних досягнень здобувачів освіти надав змогу одержати емпіричні результати та опрацювати їх. Статистичні оцінки дають підґрунтя стверджувати, що запропонована організаційно-педагогічна система розвитку іншомовної компетентності майбутніх магістрів з економіки на засадах інформаційно-цифрового підходу є ефективною, а розроблені супровідні навчально-методичні матеріали доцільно впроваджувати в процесі іншомовної підготовки здобувачів освіти.

Результати дисертаційного дослідження Т.О. Алексахіної обговорювалися на засіданні кафедри менеджменту та економіки (протокол № 9 від 12.01.2026 р.).

Проректор



Світлана БЕРЕЖНА