ПЕДАГОГІКА

DOI:
УДК 378.147:811

Людмила АЛЕКСЄЄНКО-ЛЕМОВСЬКА
кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки, завідувач кафедри психології та педагогіки, Київський міжнародний університет, м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0000-0001-5391-0719*

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ І ПРОФЕСІЙНА МОВНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ

Резюме

Сучасна професійна підготовка здобувачів вищої освіти передбачає не лише засвоєння системи фахових знань, а й здатність використовувати мовні та комунікативні ресурси для розв'язання професійних завдань, взаємодії з учасниками професійної діяльності, аргументованого представлення власної позиції та прийняття професійних рішень. Водночас предметна відокремленість змісту навчання може обмежувати зв'язок мовної підготовки з реальними професійними ситуаціями. У цьому контексті міждисциплінарна інтеграція розглядається не лише як спосіб поєднання змісту різних освітніх компонентів, а як педагогічний механізм формування професійно значущого мовно-комунікативного досвіду.

***Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати взаємозв'язок міждисциплінарної інтеграції та розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, визначити її структурні компоненти, механізм реалізації та педагогічні умови.*

***Методи.** Дослідження має теоретико-концептуальний характер. Методологічну основу становлять компетентнісний, міждисциплінарний, діяльнісний, комунікативний та особистісно орієнтований підходи. Використано методи аналізу й синтезу наукових джерел, порівняння, систематизації та узагальнення теоретичних положень, структурно-функціонального аналізу та педагогічного моделювання.*

***Результати.** Професійну мовно-комунікативну компетентність визначено як інтегративну здатність особистості використовувати мовні ресурси, професійні знання та комунікативні стратегії для розв'язання фахових завдань, професійної взаємодії, представлення й обґрунтування професійних рішень та рефлексії власної комунікативної діяльності. Обґрунтовано її п'ятикомпонентну структуру, що охоплює когнітивно-мовний, комунікативно-діяльнісний, професійно-контекстуальний, ціннісно-мотиваційний та рефлексивно-адаптивний компоненти. Визначено, що потенціал міждисциплінарної інтеграції реалізується за умови координації змісту різних освітніх компонентів навколо професійно значущих проблем і завдань, виконання яких потребує одночасного використання фахових знань та мовно-комунікативних засобів. Запропоновано концептуальну модель розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності засобами міждисциплінарної інтеграції, що містить цільовий, методологічний, змістово-інтегративний, діяльнісно-комунікативний та результативно-рефлексивний компоненти. Обґрунтовано педагогічні умови її реалізації: координацію освітніх компонентів, професійну спрямованість мовленнєвої діяльності, проблемно-діяльнісну організацію навчання, створення насиченого комунікативного освітнього середовища та готовність викладачів до міждисциплінарної взаємодії.*

***Висновки.** Міждисциплінарна інтеграція створює умови для переходу від фрагментарного засвоєння мовних і фахових знань до їх функціонального використання у професійно значущих ситуаціях. Її педагогічна цінність полягає у створенні системи навчальних ситуацій, у яких мовна діяльність безпосередньо пов'язується з професійним змістом, взаємодією та рефлексією. Наукова новизна дослідження полягає в концептуалізації міждисциплінарної інтеграції як механізму формування професійно значущого мовно-комунікативного досвіду, а не лише як способу поєднання змісту навчальних дисциплін. Теоретичні положення та запропонована модель потребують подальшої емпіричної перевірки на основі розроблення критеріїв, показників і рівнів сформованості компетентності та проведення педагогічного експерименту.*

Ключові слова: *міждисциплінарна інтеграція, професійна мовно-комунікативна компетентність, професійна комунікація, професійна підготовка, вища освіта, освітнє середовище, компетентнісний підхід.*

Вступ. Професійна діяльність передбачає не лише застосування фахових знань, а й роботу з інформацією, прийняття та обґрунтування рішень, професійну взаємодію з іншими учасниками діяльності. У цьому процесі мовлення є безпосереднім засобом професійної діяльності: за його допомогою формулюються проблеми, обговорюються й аргументуються рішення, узгоджуються дії, презентуються результати. Відтак професійна підготовка має забезпечувати не тільки засвоєння фахових знань, а й здатність використовувати мовні та комунікативні засоби відповідно до конкретних професійних завдань і ситуацій. Особливо виразно ця проблема виявляється за умов предметної організації освітнього процесу. Як правило, мовна підготовка спрямовується на опанування термінології, норм професійного мовлення, роботи з текстами та способів комунікативної взаємодії, тоді як фахові дисципліни забезпечують засвоєння спеціальних знань і способів професійної діяльності. Водночас наявність цих складників в освітній програмі сама по собі не забезпечує їх взаємодії. Здобувач може знати необхідну термінологію й володіти певними комунікативними прийомами, але відчувати труднощі, коли потрібно використати їх для аналізу професійної проблеми, обґрунтування рішення чи взаємодії з іншими учасниками професійної діяльності.

Одним із підходів, що дає змогу поєднати різні складники професійної підготовки, є міждисциплінарна інтеграція. У сучасних дослідженнях вона розглядається не лише як установлення зв'язків між навчальними дисциплінами, а як узгодження знань, понять і способів діяльності під час розв'язання проблем, які виходять за межі однієї дисципліни (Repko & Szostak, 2020; Klein, 2010). В українських дослідженнях також обґрунтовується значення міждисциплінарного підходу для професійної підготовки та формування компетентностей здобувачів вищої освіти (Лисенко, Тендітна & Рябініна, 2025; Ребуха, 2021; Царик & Копестинський, 2026). При цьому міжпредметний зв'язок і міждисциплінарну інтеграцію доцільно розмежовувати: у першому випадку йдеться переважно про доповнення або узгодження змісту, у другому – про спільне розв'язання професійного завдання із залученням різних знань і способів діяльності.

Професійна мовно-комунікативна компетентність також не зводиться до правильного використання мовних засобів. Вона охоплює здатність добирати їх відповідно до професійної ситуації, мети й адресата спілкування, працювати з фаховою інформацією, аргументувати власну позицію, вести діалог, презентувати результати та за потреби змінювати спосіб комунікативної взаємодії. Такий підхід представлений у сучасних дослідженнях професійно-комунікативної підготовки майбутніх фахівців (Пустовіт, Білоус & Кузнєцов, 2024; Дмитрук & Волошина, 2023). Окремі аспекти професійного спрямування мовної підготовки розкриваються також у працях, присвячених формуванню іншомовної та лексичної компетентності майбутніх фахівців (Коваленко, 2024; Решетняк & Митрофан, 2026).

Разом із тим міждисциплінарна інтеграція та професійна мовно-комунікативна підготовка здебільшого досліджуються як окремі напрями. Перша розглядається переважно з позицій інтеграції змісту та організації професійної підготовки, друга – у контексті розвитку мовних, комунікативних і професійних умінь. Потребує подальшого уточнення питання про те, як саме інтегроване професійне завдання може створювати потребу в комунікації та забезпечувати її включення у професійну діяльність здобувача.

У зв'язку з цим науковий інтерес становить не саме обґрунтування необхідності міждисциплінарної інтеграції чи професійного спрямування мовної підготовки, а з'ясування механізму їх взаємодії. У статті виходимо з того, що інтегроване професійне завдання створює умови, за яких мовно-комунікативна діяльність стає частиною його виконання, а не окремою навчальною вправою. Саме цей аспект – перехід від інтегрованого змісту до професійно значущої комунікативної діяльності – становить предмет нашого теоретичного аналізу.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні взаємозв'язку міждисциплінарної інтеграції та розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, визначенні її структурних компонентів, механізму реалізації та педагогічних умов.

Методи дослідження. Дослідження має теоретико-концептуальний характер. Його методологічну основу становлять компетентнісний, міждисциплінарний, діяльнісний, комунікативний та особистісно орієнтований підходи. Аналіз наукових джерел поєднано із синтезом і порівнянням теоретичних положень, що дало змогу зіставити різні трактування професійної та комунікативної компетентності, а також підходи до розуміння міждисциплінарної інтеграції.

Систематизація та узагальнення використані для виокремлення структурних характеристик досліджуваної компетентності. Структурно-функціональний аналіз застосовано для визначення взаємозв'язків між її компонентами та умовами розвитку. Педагогічне моделювання використано для теоретичного відтворення механізму взаємодії міждисциплінарної інтеграції та професійно-комунікативного розвитку.

Результати. Теоретичний аналіз засвідчив, що професійну мовно-комунікативну компетентність доцільно розглядати не як додаткову характеристику професійної підготовки, а як інтегративне утворення, що виявляється у здатності використовувати мовні та комунікативні ресурси безпосередньо під час виконання професійних завдань. Відповідно до мети дослідження результати систематизовано за такими взаємопов'язаними напрямами: уточнення сутності компетентності; визначення її структури; розкриття механізму впливу міждисциплінарної інтеграції; побудова концептуальної моделі та визначення педагогічних умов її реалізації.

1. Сутність професійної мовно-комунікативної компетентності. У сучасному компетентнісному дискурсі професійна компетентність дедалі виразніше пов'язується не з кількістю засвоєних знань, а зі здатністю фахівця діяти на їх основі у професійній ситуації. Відповідно, знання набувають статусу складника компетентності лише тоді, коли вони можуть бути мобілізовані для розв'язання конкретного завдання, прийняття рішення та взаємодії з іншими учасниками діяльності. Така логіка простежується в дослідженнях професійної компетентності, де акцент зроблено на системності, цілеспрямованості та практичній реалізації набутих ресурсів (Aleksieienko-Lemovska, 2019; Пустовіт, Білоус & Кузнєцов, 2024). Стосовно мовно-комунікативної сфери це означає необхідність відмовитися від її ототожнення з нормативним володінням мовою. Професійна мовно-комунікативна компетентність виявляється тоді, коли здобувач здатний використати мовлення для досягнення професійної мети: зрозуміло сформулювати проблему, опрацювати та пояснити інформацію, поставити запитання, аргументувати позицію, узгодити дії, представити результат або скоригувати власну поведінку відповідно до реакції співрозмовника. Саме зв'язок мовної діяльності з професійною функцією є визначальним.

Дослідження професійної мовно-комунікативної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей також засвідчує її безпосередній зв'язок із вимогами професійної діяльності (Дмитрук & Волошина, 2023). Показовим є й підхід, у межах якого професійно-комунікативна компетентність розглядається у взаємозв'язку з культурою професійної діяльності та освітнім середовищем університету (Пустовіт, Білоус & Кузнєцов, 2024). Отже, мовна підготовка набуває професійної цінності не сама по собі, а через характер і результат діяльності, у якій вона використовується.

З урахуванням цього професійну мовно-комунікативну компетентність визначаємо як інтегративну здатність особистості використовувати мовні ресурси, професійні знання та комунікативні стратегії для розв'язання фахових завдань, здійснення професійної взаємодії, представлення й обґрунтування професійних рішень та рефлексії власної комунікативної діяльності. Таке визначення принципово зміщує акцент із володіння мовним матеріалом на його функціональне використання. У цьому розумінні мовлення є не лише предметом навчання, а й інструментом професійного мислення та дії. Відповідно, рівень сформованості компетентності має виявлятися не в кількості відтворених мовних правил, а в якості їх застосування у професійному контексті.

2. Структура професійної мовно-комунікативної компетентності. Розгляд компетентності як інтегративного утворення потребує визначення характеристик, взаємодія яких забезпечує її функціонування. Зіставлення підходів до структурування професійних компетентностей засвідчує доцільність поєднання когнітивного, діяльнісного, мотиваційного та рефлексивного вимірів (Дудка & Гребенюк, 2023; Пустовіт, Білоус & Кузнєцов, 2024). Для професійної мовно-комунікативної компетентності, однак, цього недостатньо: її специфіка визначається необхідністю постійного співвіднесення мовних ресурсів із професійним контекстом.

На цій підставі виокремлено п'ять взаємопов'язаних компонентів.

Когнітивно-мовний компонент охоплює знання мовної системи, професійної термінології, норм усного й писемного професійного мовлення, особливостей побудови фахових текстів та принципів добору мовних засобів відповідно до комунікативної ситуації. Його значення полягає у створенні мовної основи професійної комунікації. Водночас самі мовні знання не є достатньою умовою компетентності: їх професійна цінність визначається можливістю використати їх для розуміння, інтерпретації та продукування фахової інформації (Дмитрук & Волошина, 2023; Решетняк & Митрофан, 2026).

Комунікативно-діяльнісний компонент характеризує практичну готовність використовувати мовні ресурси у професійній взаємодії. До нього належать уміння вести діалог, слухати, ставити

запитання, аргументувати, пояснювати, презентувати інформацію, брати участь у дискусії, вести професійне листування та використовувати інші форми комунікації. Його відмінність від когнітивно-мовного компонента полягає в переході від знання способів комунікації до їх реального використання.

Професійно-контекстуальний компонент забезпечує співвіднесення мовних і комунікативних дій зі змістом конкретної професійної ситуації. Він охоплює розуміння професійних ролей, характеру завдання, особливостей професійного дискурсу, термінологічних систем, етичних та організаційних вимог. Саме цей компонент не допускає відриву мовно-комунікативної підготовки від фахового змісту.

Ціннісно-мотиваційний компонент відображає усвідомлення значущості професійної комунікації, внутрішню готовність до взаємодії, відповідальність за зміст і форму власного висловлювання, дотримання професійно-етичних норм та орієнтацію на конструктивну взаємодію. Його включення до структури компетентності обумовлене тим, що навіть сформовані знання й уміння не гарантують їх належного використання без відповідної мотиваційної та ціннісної основи (Aleksieienko-Lemovska, 2019; Дудка & Гребенюк, 2023).

Рефлексивно-адаптивний компонент пов’язаний зі здатністю оцінювати власну комунікативну діяльність, розпізнавати труднощі, враховувати зворотний зв’язок і змінювати спосіб взаємодії відповідно до ситуації. Його функція полягає в забезпеченні розвитку компетентності, оскільки професійна комунікація не є незмінним набором алгоритмів. Зміна професійного контексту, співрозмовника чи завдання потребує відповідної перебудови комунікативної поведінки.

Відповідно, запропонована структура відображає не п’ять ізольованих характеристик, а систему їх функціональної взаємодії. Когнітивно-мовний компонент забезпечує ресурсну основу; комунікативно-діяльнісний переводить її у практичну дію; професійно-контекстуальний визначає умови та спрямованість застосування; ціннісно-мотиваційний забезпечує готовність до відповідальної взаємодії; рефлексивно-адаптивний підтримує корекцію й подальший розвиток професійно-комунікативного досвіду.

3. Механізм реалізації потенціалу міждисциплінарної інтеграції. Теоретичне осмислення міждисциплінарної інтеграції дає підстави розглядати її як організацію взаємодії різних знань і способів діяльності навколо проблеми, яка виходить за межі однієї дисциплінарної перспективи (Repko & Szostak, 2020; Klein, 2010). За такого підходу інтеграція має сенс не через кількість установлених зв’язків між дисциплінами, а через нову якість діяльності, яка виникає внаслідок їх взаємодії. Українські дослідження підтверджують можливості такого підходу у професійній підготовці, зокрема для формування комплексних компетентностей і професійної готовності здобувачів вищої освіти (Лисенко, Тендітна & Рябініна, 2025; Царик & Копестинський, 2026).

Для нашої концепції принциповим є питання: за рахунок чого інтеграція різного за змістом знання може впливати саме на мовно-комунікативну компетентність? Відповідь, на нашу думку, слід шукати не в самому змісті дисциплін, а в характері завдання, навколо якого цей зміст об’єднується.

Якщо інтегроване завдання є професійно значущим і не може бути виконане шляхом простого відтворення готової інформації, здобувачеві необхідно зіставляти позиції, добирати аргументи, ставити уточнювальні запитання, пояснювати власні дії, узгоджувати рішення та представляти результат. Отже, комунікація виникає не як штучно додана до завдання вправа, а як його функціональна потреба. Це положення узгоджується з логікою проблемно-орієнтованого навчання, у якому складна проблема стає організувальним центром навчальної діяльності та спонукає здобувача до активного пошуку, інтеграції знань і вироблення способу розв’язання (Hmelo-Silver, 2004). Водночас у запропонованій концепції ця логіка конкретизується щодо мовно-комунікативної сфери: професійна проблема створює ситуацію, у якій мовлення стає необхідною умовою професійної дії.

На цій підставі авторське розуміння механізму можна представити так: міждисциплінарна проблема → комплексне професійне завдання → необхідність комунікації → мовленнєва взаємодія → застосування мовних і фахових ресурсів → рефлексія → корекція комунікативної поведінки → накопичення професійно-комунікативного досвіду.

Ця послідовність не претендує на відтворення універсального алгоритму навчання. Йдеться про теоретичну модель функціонального зв’язку між характером навчального завдання та розвитком відповідного досвіду. Її вихідною точкою є проблема, яка потребує інтеграції знань; центральною ланкою – діяльність, що вимагає комунікації; завершальним елементом – осмислення отриманого досвіду та його перенесення у наступні професійні ситуації. Саме функціональна потреба в комунікації, а не формальна присутність мовного компонента, у цьому випадку стає ланкою, що поєднує фахове і мовне навчання. Унаслідок цього міждисциплінарна інтеграція набуває діяльнісно-

комунікативного виміру: здобувач не просто використовує знання з різних дисциплін, а вчиться комунікативно реалізовувати їх у професійній діяльності.

4. Концептуальна модель розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності. На основі визначених структурних компонентів професійної мовно-комунікативної компетентності та встановленого механізму її розвитку запропоновано концептуальну модель, що охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів. Застосування педагогічного моделювання як способу теоретичного відтворення структури та функціональних зв'язків процесу формування професійної компетентності узгоджується з дослідженнями Дудки та Гребенюка (2023), у яких обґрунтовується використання педагогічного моделювання для структурування процесу формування професійної компетентності.

Цільовий компонент визначає спрямованість освітнього процесу на формування здатності здобувача використовувати мовні та комунікативні ресурси у професійній діяльності. Він конкретизується через результати навчання, пов'язані зі здатністю здійснювати професійну комунікацію, опрацьовувати та презентувати фахову інформацію, аргументувати професійні рішення і взаємодіяти з іншими учасниками діяльності.

Методологічний компонент ґрунтується на взаємодії компетентнісного, міждисциплінарного, діяльнісного, комунікативного та особистісно орієнтованого підходів. Їх поєднання дає змогу розглядати професійну мовно-комунікативну компетентність як результат інтеграції знань, діяльності, комунікації та особистісної рефлексії.

Змістово-інтегративний компонент передбачає координацію змісту мовної, професійної та інших освітніх компонентів навколо спільних професійних проблем і завдань. Його функція полягає у встановленні змістових зв'язків між поняттями, категоріями, професійною термінологією, способами діяльності та очікуваними результатами навчання. Такий підхід відповідає розумінню міждисциплінарності як інтеграції різних перспектив для отримання цілеснішого бачення складної проблеми (Repko & Szostak, 2020; Klein, 2010).

Діяльнісно-комунікативний компонент реалізується через виконання професійно орієнтованих завдань, аналіз професійних ситуацій, дискусії, проєктну діяльність, презентації, моделювання професійної взаємодії та інші форми навчальної роботи, у яких мовна діяльність є невід'ємною частиною професійного завдання. Така організація відповідає принципам проблемно-орієнтованого навчання, що передбачає активне використання знань у процесі розв'язання проблем (Hmelo-Silver, 2004).

Результативно-рефлексивний компонент передбачає оцінювання результатів професійно-комунікативної діяльності, аналіз труднощів, отримання зворотного зв'язку та корекцію індивідуальних способів професійної взаємодії. Рефлексивність забезпечує циклічність процесу: виконання завдання → оцінювання результату → усвідомлення проблемних аспектів → корекція способу дії → повторне застосування набутого досвіду.

Відповідно, запропонована модель має циклічний, а не лінійний характер. Її результатом є не одноразове засвоєння мовних засобів, а поступове накопичення професійно-комунікативного досвіду в різних контекстах діяльності.

5. Педагогічні умови розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності. Визначення педагогічних умов у межах запропонованої концепції здійснювалося з урахуванням двох взаємопов'язаних положень. По-перше, професійна мовно-комунікативна компетентність формується не внаслідок накопичення окремих мовних знань, а в процесі їх застосування у професійній діяльності. По-друге, міждисциплінарна інтеграція набуває розвивального потенціалу лише тоді, коли вона змінює характер навчальної діяльності здобувача. Тому педагогічні умови мають стосуватися не лише змісту освіти, а й способів його організації, характеру навчальних завдань, комунікативного середовища та професійної взаємодії викладачів.

На цій підставі визначено п'ять взаємопов'язаних педагогічних умов.

Перша умова – *узгодження змісту мовної та фахової підготовки на основі спільних професійних результатів навчання.* Її сутність полягає не в механічному включенні матеріалу однієї дисципліни до іншої, а у визначенні тих понять, видів діяльності та результатів, які можуть бути спільними для кількох освітніх компонентів. На практичному рівні це передбачає узгодження професійної термінології, типів фахових текстів, комунікативних ситуацій, способів аргументації та видів професійної діяльності, що використовуються в різних дисциплінах. Так, наприклад, матеріал мовної дисципліни може бути пов'язаний із підготовкою аналітичного звіту, професійної презентації, експертного висновку або публічного виступу, зміст яких одночасно спирається на знання фахових дисциплін. Така координація створює єдине змістове поле для розвитку когнітивно-мовного та професійно-контекстуального компонентів компетентності.

Друга умова – *систематичне включення здобувачів у професійно-комунікативні ситуації, що потребують самостійного застосування мовних ресурсів.* Йдеться про перенесення мовної діяльності з площини навчально-тренувальних вправ у площину професійного завдання. Для цього доцільно використовувати аналіз професійних кейсів, ділові переговори, дискусії, публічний захист позиції, підготовку професійних документів, експертне обговорення, презентацію результатів проєкту, моделювання професійних нарад та інші ситуації, у яких якість мовлення безпосередньо впливає на результат діяльності. Важливо, щоб мовленнєве завдання не було самоціллю: здобувач має використовувати мовні засоби для досягнення конкретного професійного результату. Така організація безпосередньо підтримує розвиток комунікативно-діяльнісного та професійно-контекстуального компонентів.

Третя умова – *проблемно-інтегративна організація навчальної діяльності.* Її реалізація передбачає добір професійних проблем, для розв'язання яких недостатньо знань, отриманих у межах одного освітнього компонента. Навчальна проблема має вимагати пошуку та зіставлення інформації, використання різних способів професійного аналізу, формулювання власної позиції та її комунікативного обґрунтування. Доцільними формами є міждисциплінарні кейси, проєктні завдання, ситуаційні задачі, професійні симуляції, проблемні семінари та командні проєкти. Принциповим є те, що інтеграція відбувається навколо діяльності, а не лише навколо навчального матеріалу. Саме проблемний характер завдання створює природну потребу в комунікації, оскільки його виконання передбачає обмін інформацією, аргументацію, узгодження рішень і представлення результатів. Така умова забезпечує функціональний зв'язок між усіма компонентами професійної мовно-комунікативної компетентності.

Четверта умова – *створення комунікативно насиченого освітнього середовища з регулярним зворотним зв'язком і рефлексією.* Йдеться про організацію такого освітнього простору, у якому професійна комунікація є систематичною характеристикою навчальної діяльності, а не епізодичним видом роботи. Здобувачі мають отримувати можливість висловлювати та відстоювати власну позицію, ставити запитання, працювати в різних комунікативних ролях, взаємно оцінювати результати, отримувати коментарі викладача та коригувати власні способи взаємодії. Важливою складовою цієї умови є рефлексивні процедури: самооцінювання якості професійного мовлення, аналіз комунікативних труднощів, обговорення отриманого зворотного зв'язку, рефлексивні записи після виконання складних професійних завдань. Такий підхід узгоджується з розглядом освітнього інформаційного середовища як умови розвитку мовної особистості (Кокарєва & Пришупа, 2023). Він також відповідає сучасному розумінню професійно-комунікативної компетентності як результату поєднання мовної підготовки з професійною діяльністю (Пустовіт та ін., 2024). Створення такого освітнього середовища сприяє розвитку ціннісно-мотиваційного та рефлексивно-адаптивного компонентів компетентності.

П'ята умова – *координація міждисциплінарної діяльності викладачів і спільне проєктування інтегрованих професійних завдань.* Ця умова є принциповою, оскільки міждисциплінарна інтеграція не може бути стабільною, якщо кожен освітній компонент реалізується незалежно від інших. Її забезпечення передбачає спільне визначення викладачами професійних результатів, які можуть формуватися на перетині дисциплін, узгодження термінології та видів діяльності, розроблення міждисциплінарних завдань, визначення критеріїв їх оцінювання та обговорення результатів виконання здобувачами. Практично це може реалізовуватися через спільне планування окремих тем, міждисциплінарні семінари, командне викладання окремих занять, спільні проєкти та узгодження завдань поточного й підсумкового оцінювання. Професійна готовність викладачів до такої взаємодії є необхідною передумовою того, щоб інтеграція не залишалася декларативною.

Визначені умови утворюють не сукупність автономних вимог, а *взаємопов'язану педагогічну систему*. Узгодження змісту створює основу для інтеграції; професійно-комунікативні ситуації забезпечують практичне використання мовних ресурсів; проблемно-інтегративні завдання надають цій діяльності професійного змісту; комунікативне середовище та рефлексія забезпечують її повторюваність, осмислення й корекцію; координація викладачів створює організаційні умови для системного характеру всього процесу.

Відповідно, педагогічна результативність міждисциплінарної інтеграції визначається не кількістю інтегрованих занять чи встановлених міжпредметних зв'язків, а тим, чи створює освітній процес реальні можливості для багаторазового виконання професійно значущих комунікативних дій, отримання зворотного зв'язку та перенесення набутого досвіду в нові професійні ситуації. Саме така організація навчання, на нашу думку, перетворює міждисциплінарну інтеграцію з організаційного принципу на дієвий механізм розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності.

6. Узагальнення результатів теоретичного дослідження. Проведений аналіз показав, що розвиток професійної мовно-комунікативної компетентності пов'язаний не стільки з розширенням обсягу мовних знань, скільки з характером їх використання у професійній діяльності. Мовні та комунікативні засоби набувають професійного значення тоді, коли використовуються для аналізу фахової інформації, розв'язання професійних завдань, аргументації рішень і взаємодії з іншими учасниками діяльності. Такий підхід узгоджується з дослідженнями, у яких професійно-комунікативна компетентність розглядається у зв'язку з практичним виконанням професійних завдань та професійною взаємодією (Дмитрук & Волошина, 2023; Пустовіт та ін., 2024). У запропонованій концепції міждисциплінарна інтеграція розглядається як спосіб створення освітніх ситуацій, у яких мовні, професійні та комунікативні ресурси використовуються у взаємозв'язку. Її потенціал визначається не кількістю встановлених зв'язків між навчальними дисциплінами, а характером діяльності, яку виконує здобувач: професійне завдання має потребувати залучення різних видів знань, їх комунікативного узгодження та представлення результату. У такому розумінні міждисциплінарна інтеграція доповнює змістовий аспект професійної підготовки діяльнісним і комунікативним виміром.

Отримані результати дають підстави розглядати професійну мовно-комунікативну компетентність як результат взаємодії мовних, професійних і комунікативних ресурсів, а міждисциплінарну інтеграцію – як один із механізмів забезпечення такої взаємодії в освітньому процесі. На цій основі уточнено сутність компетентності, обґрунтовано її п'ятикомпонентну структуру, розкрито механізм розвитку через послідовність «міждисциплінарна проблема – комплексне професійне завдання – комунікативна діяльність – рефлексія – професійно-комунікативний досвід», а також запропоновано концептуальну модель і визначено педагогічні умови її реалізації.

Водночас результати дослідження мають теоретико-концептуальний статус. Запропонована модель і визначені педагогічні умови не можуть розглядатися як емпірично підтверджена система розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності без відповідної експериментальної перевірки. Подальше дослідження потребує операціоналізації визначених компонентів через систему критеріїв, показників і рівнів сформованості компетентності, розроблення діагностичного інструментарію та проведення педагогічного експерименту.

Дискусія. Отримані результати дають підстави розглядати професійну мовно-комунікативну компетентність як інтегративне утворення, розвиток якого не може обмежуватися межами окремої мовної дисципліни. Така позиція узгоджується з розумінням міждисциплінарності як інтеграції різних знань, концептів і способів мислення для розв'язання складних проблем (Repko & Szostak, 2020; Klein, 2010). Водночас запропонований підхід зміщує акцент із самого факту інтеграції змісту на результат інтегрованої діяльності – здатність здобувача використовувати мовні, професійні та комунікативні ресурси у виконанні комплексного професійного завдання. У цьому аспекті запропонована концепція розвиває положення A. Repko та R. Szostak щодо інтеграції різнопредметних знань, конкретизуючи їх на рівні освітньої діяльності. Для здобувача важливим є не лише поєднання різних видів знань, а й комунікативна реалізація такого поєднання: формулювання проблеми, обговорення можливих рішень, аргументація позиції, представлення результату та рефлексія власної діяльності. Відповідно, міждисциплінарна інтеграція в запропонованій концепції набуває діяльнісно-комунікативного виміру. Це положення співвідноситься і з підходом J. Klein, яка розглядає міждисциплінарність як взаємодію різних способів організації та вироблення знань (Klein, 2010). У нашому дослідженні така взаємодія конкретизується через спільне професійне завдання, виконання якого потребує актуалізації фахового змісту та мовно-комунікативних ресурсів. Тому результативність міждисциплінарної інтеграції доцільно пов'язувати не з кількістю встановлених міжпредметних зв'язків, а зі зміною способу діяльності здобувача та характеру використання ним знань.

Запропонований підхід має спільні риси з проблемно-орієнтованим навчанням, у якому засвоєння знань відбувається через розв'язання складних проблем та активне конструювання знань (Hmelo-Silver, 2004). Водночас у нашій концепції конкретизовано мовно-комунікативний вимір проблемного завдання. Професійна проблема не лише активізує пошук, аналіз і синтез інформації, а й створює функціональну потребу в її обговоренні, поясненні, аргументації, узгодженні позицій та представленні результату. Отже, комунікація розглядається не як додатковий компонент навчального завдання, а як складова його професійного виконання.

Зіставлення з українськими дослідженнями засвідчує близькість окремих вихідних положень. Міждисциплінарна інтеграція розглядається як засіб цілісної організації професійної підготовки та

формування компетентностей здобувачів вищої освіти (Лисенко та ін., 2025; Царик & Копестинський, 2026), а професійно-комунікативна компетентність пов'язується з професійною діяльністю, освітнім середовищем і культурою професійної взаємодії (Пустовіт та ін., 2024; Дмитрук & Волошина, 2023). Дослідження мовної та іншомовної підготовки майбутніх фахівців також засвідчують посилення її професійної спрямованості (Коваленко, 2024; Решетняк & Митрофан, 2026). Отже, запропонована концепція спирається на вже сформовані в науковому дискурсі положення, але поєднує їх у межах єдиного механізму розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності.

У цьому контексті потребує уточнення і структура самої компетентності. У дослідженнях професійної та комунікативної компетентності представлені різні варіанти її компонентного складу, проте спільним для них є поєднання когнітивних, діяльнісних, мотиваційних і рефлексивних характеристик (Дудка & Гребенюк, 2023; Пустовіт та ін., 2024). Запропонована п'ятикомпонентна структура конкретизує ці положення стосовно мовно-комунікативної сфери: когнітивно-мовний, комунікативно-діяльнісний, професійно-контекстуальний, ціннісно-мотиваційний та рефлексивно-адаптивний компоненти розглядаються не ізольовано, а у взаємозв'язку з професійними завданнями та ситуаціями діяльності. У цьому полягає відмінність запропонованого підходу від ширшого компетентнісного трактування, у якому акцент робиться передусім на готовності застосовувати набуті знання й уміння у професійній діяльності.

Окремого розгляду потребує роль освітнього середовища. Дослідження А. Кокарєвої та Ю. Пришупи засвідчує значення освітнього інформаційного середовища для розвитку мовної особистості (Кокарєва & Пришупа, 2023). У запропонованій концепції це положення конкретизується через професійно-комунікативний вимір: освітнє середовище розглядається як простір систематичної взаємодії, у якому здобувач не лише опановує мовні засоби, а й використовує їх для розв'язання фахових завдань, отримує зворотний зв'язок і рефлексує результати комунікації. Такий підхід дає змогу пов'язати середовищний компонент підготовки зі становленням ціннісно-мотиваційного та рефлексивно-адаптивного складників компетентності.

Отже, основна відмінність запропонованого підходу полягає в розгляді міждисциплінарної інтеграції не лише як способу узгодження змісту різних освітніх компонентів, а як механізму формування професійно значущого мовно-комунікативного досвіду. Цей механізм можна представити послідовністю: професійна проблема → інтегроване завдання → комунікативна діяльність → застосування мовних і фахових ресурсів → рефлексія → професійно-комунікативний досвід. Центральною ланкою є функціональна потреба в комунікації, що виникає у процесі виконання комплексного професійного завдання та поєднує мовний і фаховий компоненти підготовки.

Водночас результати мають теоретико-концептуальний характер. Вони не дають підстав стверджувати про емпірично встановлену ефективність визначених педагогічних умов або причинно-наслідковий зв'язок між міждисциплінарною інтеграцією та рівнем сформованості професійної мовно-комунікативної компетентності. Зміст цієї компетентності може також варіювати залежно від спеціальності, професійного середовища та рівня вищої освіти. Подальші дослідження доцільно спрямувати на операціоналізацію запропонованої структури, розроблення критеріїв і показників її сформованості, визначення діагностичного інструментарію та експериментальну перевірку концептуальної моделі.

Висновки. Проведене теоретико-концептуальне дослідження дало змогу обґрунтувати взаємозв'язок міждисциплінарної інтеграції та розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Визначено професійну мовно-комунікативну компетентність як інтегративну здатність використовувати мовні, фахові та комунікативні ресурси для розв'язання професійних завдань, взаємодії, представлення й обґрунтування професійних рішень та рефлексії власної діяльності. Обґрунтовано її п'ятикомпонентну структуру та розкрито механізм розвитку через взаємодію професійної проблеми, інтегрованого завдання, комунікативної діяльності, рефлексії та професійно-комунікативного досвіду. Встановлено, що педагогічний потенціал міждисциплінарної інтеграції полягає у створенні таких освітніх ситуацій, у яких використання мовних і комунікативних ресурсів стає функціонально необхідним для виконання професійного завдання. На цій основі запропоновано концептуальну модель розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності та визначено педагогічні умови її реалізації. Науковий внесок дослідження полягає в концептуалізації міждисциплінарної інтеграції як механізму формування професійно значущого мовно-комунікативного досвіду, а не лише як способу поєднання змісту різних освітніх компонентів. Однак, результати дослідження мають теоретико-концептуальний характер і потребують емпіричної перевірки. Перспективи подальших досліджень пов'язані з операціоналізацією визначених компонентів, розробленням критеріїв, показників і діагностичного

інструментарію та експериментальною перевіркою педагогічних умов розвитку професійної мовно-комунікативної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Дмитрук, Л., & Волошина, О. (2023). Аспекти формування професійних компетенцій у студентів закладів вищої освіти нефілологічного профілю. *Молодь і ринок, 1*(209), 98–103. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273167

Дудка, Т., & Гребенюк, В. (2023). Педагогічне моделювання процесу формування професійної компетентності магістрів гуманітарних спеціальностей. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка та психологія, 2*(21), 18–22. https://doi.org/10.18372/2411-264X.21.17076

Коваленко, О. (2024). Дигіталізація навчального процесу як умова ефективного формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Український педагогічний журнал*, (3), 236–240. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-236-240

Кокарєва, А., & Пришупа, Ю. (2023). The educational information environment as a condition for the success of a linguistic personality formation. *Вісник НАУ. Серія: Педагогіка. Психологія,* (21), 23–29. https://doi.org/10.18372/2411-264X.21.17077

Лисенко, Н., Тендітна, Н., & Рябініна, І. (2025). Міждисциплінарний підхід у формуванні компетентностей здобувачів закладів вищої освіти при вивченні обов'язкового компоненту «Методика навчання літератури». *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, *1*(23), 97–109. https://doi.org/10.31865/2414-9292.23.2025.334039

Пустовіт, Г., Білоус, В., & Кузнєцов, О. (2024). Формування професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки та управління в освітньому середовищі університету. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, (80), 34–40. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-34-40

Ребуха, Л. З. (2021). Професійна підготовка майбутніх фахівців управління закладами освіти на засадах міждисциплінарної інтеграції. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*, (1), 113–124. https://gsip.wunu.edu.ua/index.php/gsipua/article/view/19

Решетняк, О., & Митрофан, С. (2026). Формування лексичної компетентності студентів ЗВО на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, (25), 217–230. https://doi.org/10.31865/2414-9292.25.2026.366352

Царик, О. М., & Копестинський, Д. Т. (2026). Формування професійної готовності та інформаційної культури здобувачів вищої освіти в умовах міждисциплінарної інтеграції. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (28). https://doi.org/10.5281/zenodo.19263363

Aleksieienko-Lemovska, L. V. (2019). Organization of methodological activity as a factor in improving the professional level of teachers in preschool education institutions. *Scientific Vector of the Balkans*, *4*(6), 5–9. https://doi.org/10.34671/SCH.SVB.2019.0304.0001

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, *16*(3), 235–266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3

Klein, J. T. (2010). Creating interdisciplinary campus cultures: A model for strength and sustainability. Jossey-Bass.

Repko, A. F., & Szostak, R. (2020). Interdisciplinary research: Process and theory (4th ed.). SAGE Publications.

REFERENCES

Dmytruk, L., & Voloshyna, O. (2023). Aspekty formuvannia profesiinykh kompetentsii u studentiv zakladiv vyshchoi osvity nefilolohichnoho profiliu [Aspects of the formation of professional competencies in students of non-philological higher education institutions]. *Molod i rynok, 1*(209), 98–103. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273167 [in Ukrainian].

Dudka, T., & Hrebeniuk, V. (2022). Pedahohichne modeliuvannia protsesu formuvannia profesiinoi kompetentnosti mahistriv humanitarnykh spetsialnostei [Pedagogical modeling of the process of formation of professional competence of masters of humanities]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriia: Pedahohika ta psykholohiia, 2*(21), 18–22. https://doi.org/10.18372/2411-264X.21.17076 [in Ukrainian].

Kokarieva, A., & Pryshupa, Y. (2023). The educational information environment as a condition for the success of a linguistic personality formation. *Proceedings of Kyiv Aviation Institute. Series: Pedagogy. Psychology*, (21), 23–29. https://doi.org/10.18372/2411-264X.21.17077 [in Ukrainian].

Kovalenko, O. (2024). Dyhitalizatsiia navchalnoho protsesu yak umova efektyvnoho formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv [Digitalization of the educational process as a condition for effective form ation of foreign-language communicative competence of future specialists]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (3), 236–240. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-236-240 [in Ukrainian].

Lysenko, N., Tenditna, N., & Riabinina, I. (2025). Mizhdystsyplinarnyi pidkhid u formuvanni kompetentnostei zdobuvachiv zakladiv vyshchoi osvity pry vyvchenni oboviaz-kovoho komponentu «Metodyka navchannia literatury» [An interdisciplinary approach to the formation of competencies of higher education students in studying the compulsory component "Methods of Teaching Literature"]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty, 1*(23), 97–109. https://doi.org/10.31865/2414-9292.23.2025.334039 [in Ukrainian].

Pustovit, H., Bilous, V., & Kuznietsov, O. (2024). Formuvannia profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti y kultury profesiinoi diialnosti maibutnikh fakhivtsiv z ekonomiky ta upravlinnia v osvitnomu seredovyshchi universytetu [Formation of professional and communicative competence and culture of professional activity in future specialists in economics and management within the university educational environment]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia*, (80), 34–40. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-34-40 [in Ukrainian].

Rebukha, L. Z. (2021). Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv upravlinnia zakladamy osvity na zasadakh mizhdystsyplinarnoi intehratsii [Professional training of future specialists in educational institution management based on interdisciplinary integration]. *Humanitarni studii: istoriia ta pedahohika*, (1), 113–124. https://gsip.wunu.edu.ua/index.php/gsipua/article/view/19 [in Ukrainian].

Reshetniak, O., & Mytrofan, S. (2026). Formuvannia leksychnoi kompetentnosti studentiv ZVO na zaniattiakh z ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Formation of lexical competence of higher education students in Ukrainian language classes for professional purposes]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*, (25), 217–230. https://doi.org/10.31865/2414-9292.25.2026.366352 [in Ukrainian].

Tsaryk, O. M., & Kopestynskyi, D. T. (2026). Formuvannia profesiinoi hotovnosti ta informatsiinoi kultury zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh mizhdystsyplinarnoi intehratsii [Formation of professional readiness and information culture of higher education students in the context of interdisciplinary integration]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, (28). https://doi.org/10.5281/zenodo.19263363 [in Ukrainian].

Aleksieienko-Lemovska, L. V. (2019). Organization of methodological activity as a factor in improving the professional level of teachers in preschool education institutions. *Scientific Vector of the Balkans, 4*(6), 5–9. https://doi.org/10.34671/SCH.SVB.2019.0304.0001 [in English].

Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review, 16*(3), 235–266. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3 [in English].

Klein, J. T. (2010). Creating interdisciplinary campus cultures: A model for strength and sustainability. Jossey-Bass [in English].

Repko, A. F., & Szostak, R. (2020). Interdisciplinary research: Process and theory (4th ed.). SAGE Publications [in English].

Liudmyla ALEKSIEIENKO-LEMOVSKA
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Head of the Department of Psychology and Pedagogy,
Kyiv International University, Kyiv.
ORCID: *https://orcid.org/0000-0001-5391-0719*

INTERDISCIPLINARY INTEGRATION AND PROFESSIONAL LANGUAGE-COMMUNICATION COMPETENCE

Abstract

Modern higher education requires future specialists not only to acquire professional knowledge but also to use linguistic and communication resources effectively to solve professional tasks, interact with colleagues and other participants in professional activities, present and substantiate professional decisions,

and adapt communication to changing professional contexts. At the same time, the subject-based organization of education may separate language training from professional content and authentic professional situations. In this context, interdisciplinary integration can be viewed not merely as a means of combining the content of different educational components, but as a pedagogical mechanism for developing professionally meaningful language-communication experience.

***The aim of the study** is to theoretically substantiate the relationship between interdisciplinary integration and the development of students' professional language-communication competence, identify its structural components and development mechanism, and determine the pedagogical conditions for its development in higher education.*

***Methods**. The study is theoretical and conceptual in nature. Its methodological framework combines competency-based, interdisciplinary, activity-based, communicative, and learner-centred approaches. The methods include analysis and synthesis of scientific literature, comparison, systematization and generalization of theoretical positions, structural-functional analysis, and pedagogical modelling. These methods were used to clarify the essence of professional language-communication competence, determine its structural components, conceptualize its development mechanism through interdisciplinary integration, and substantiate the relevant pedagogical conditions.*

***Results**. Professional language-communication competence is conceptualized as an integrative capacity to use linguistic resources, professional knowledge, and communication strategies to solve professional tasks, interact with participants in professional activities, present and substantiate professional decisions, and reflect on one's own communicative activity. Its structure comprises five interrelated components: cognitive-language, communicative-activity, professional-contextual, value-motivational, and reflexive-adaptive. Interdisciplinary integration is defined not as the mechanical combination of academic subjects, but as the coordinated interaction of educational content, concepts, activities, and communication around professionally meaningful problems and tasks. A conceptual mechanism of competence development is proposed: an interdisciplinary problem is transformed into a complex professional task, which creates a need for communication, the professional use of linguistic resources, reflection, correction of communicative behaviour, and the accumulation of professional-communication experience. A conceptual model is developed that includes target, methodological, content-integrative, activity-communicative, and result-reflective components. Five pedagogical conditions are substantiated: coordination of educational components, professional orientation of language activities, problem- and activity-based organization of learning, a communication-rich educational environment, and teachers' readiness for interdisciplinary collaboration.*

***Conclusions.** Interdisciplinary integration provides a basis for moving from fragmented acquisition of language and professional knowledge to their functional use in professionally meaningful situations. Its pedagogical value lies in creating educational contexts in which language activity is directly connected with professional content, interaction, decision-making, and reflection. The scientific novelty of the study consists in conceptualizing interdisciplinary integration as a mechanism for developing professionally meaningful language-communication experience rather than merely as a way of combining the content of academic disciplines. Further research should focus on operationalizing the proposed competence structure, developing diagnostic criteria, indicators and levels, and experimentally testing the conceptual model and the identified pedagogical conditions.*

***Keywords:** interdisciplinary integration, professional language-communication competence, professional communication, professional training, higher education, professional-communication experience, competency-based approach.*

Дата першого надходження статті до видання: 14.09.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.09.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 05.10.2026

DOI:
УДК 378.147:004

Василь ГОРБАЧУК
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інформаційних технологій та програмування, Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ
ORCID: *https://orcid.org/0000-0001-7858-5641*

ВПЛИВ ЦИФРОВИХ РЕСУРСІВ НА ФОРМУВАННЯ МЕТАКОГНІТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ В АКАДЕМІЧНИХ УМОВАХ

Резюме

Проблематика статті торкнулася аналізу впливу цифрових ресурсів на формування метакогнітивної компетентності майбутнього учителя в академічних умовах, що сформувало ***мету дослідження****. Досліджуване розкрито крізь призму уміння студента самостійно формулювати завдання, формувати траєкторію діяльності, передбачати результат, контролювати результативність, аналізувати труднощі та вносити обґрунтовані зміни до прийнятих рішень.*

Методами дослідження *стали теоретичний аналіз, синтез, систематизація, узагальнення та педагогічне моделювання. Інтеграція дослідницького інструментарію посприяла співставленню складників цифрової, професійної й метакогнітивної підготовки майбутнього учителя, розподілу функцій електронного інструментарію та відтворення логіки саморегульованої педагогічної дії.*

Процедура дослідження *уможливила визначення змісту метакогнітивної компетентності, упорядкування цифрових засобів відповідно до етапів професійної діяльності та встановлення умов їх педагогічно виваженого застосування.*

Простежено послідовність формування визначеної тематикою компетентності шляхом особистісного переходу від усвідомлення завдання і планування до виконання, моніторингу, оцінювання та корекції. Проаналізовано функціональні можливості електронних платформ, бібліотечних репозитаріїв, відеозв'язку, тестових і візуалізаційних систем, портфоліо та цифрового щоденника з погляду підтримки кожної ланки цього переходу.

Результати дослідження *дозволили встановити допоміжний характер цифрового інструментарію на шляху до реалізації досліджуваного шляхом формування стійкого взаємозв'язку між метою, зорієнтованістю діяльності, отриманими даними та наступними рішеннями. Виокремлено програмну узгодженість, методичну підтримку викладачів, рівний і доступний спосіб користування ресурсами, оцінювання педагогічних та метакогнітивних змін, а також поступовість упровадження. Побудовано п'ятиланковий цикл, що охоплює постановку завдання, складання плану, виконання з поточним контролем, оцінювання та коригування. Запропоновано використовувати цифровий метакогнітивний щоденник під час педагогічної практики для фіксування прогнозу, мотивів вибору, перебігу заняття, самооцінки й подальших намірів. Обґрунтовано необхідність зберігати у портфоліо не тільки завершені роботи, а й проміжні версії та пояснення внесених змін.*

У ***висновках*** *обґрунтовано, що метакогнітивний ефект виникає не внаслідок самого залучення технології, а завдяки організації усвідомленої роботи з нею. Підтримувати педагогічну суб'єктність цифровий ресурс здатний за умови, що майбутній учитель використовує його для аргументації вибору, перевірки задуму, виявлення помилки й перегляду власної діяльнісної стратегії.*

Ключові слова: *цифрові ресурси, метакогнітивна компетентність, майбутній учитель, академічне середовище, педагогічна суб'єктність, саморегульоване навчання, педагогічна практика.*

Вступ. Підготовка майбутнього учителя належить до найскладніших і водночас найбільш соціально відповідальних завдань вищої освіти. Сучасний педагог працює з великими обсягами інформації, критично аналізує дані, взаємодіє з різними учасниками освітнього процесу та критично обирає найоптимальніші цифрові ресурси відповідно до навчальної мети та реальної ситуації. Для здобувача педагогічної освіти значення цих ресурсів має подвійне звучання: з одного боку – допомагають організувати власне навчання; а з іншого – слугують потенційним засобом майбутньої професійної діяльності, актуалізуючи всебічний розвиток кожного учня.

Професійна компетентність майбутнього учителя сьогодні не зводиться лише до технічної вправності. Вона поєднує у своєму змісті доволі широкий методичний інструментарій, етичну відповідальність, уміння моделювати навчальні ситуації та прогнозувати наслідки педагогічних рішень. У зв'язку з цим, поряд із володінням знаннями принципового значення набуває і здатність