

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 378.147:811'243:37.014.25

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.356065>

Руслан Кравець, доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри української та іноземних мов
Вінницького національного аграрного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7459-8645>

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови у закладах вищої освіти в умовах глобалізації, розширення академічної мобільності й інтеграції національної системи освіти до європейського та світового освітнього простору. Теоретично обґрунтовано й розроблено структурно-функціональну модель інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в закладах вищої освіти, яка охоплює цільовий, концептуально-методологічний, змістовий, організаційно-процесуальний і результативний блоки. Визначено її основні компоненти, функції, педагогічні умови ефективної реалізації.

Ключові слова: інтернаціоналізація вищої освіти; зміст навчання; навчання іноземної мови; модель; іноземна комунікативна компетентність.

Лім. 17.

Ruslan Kravets, Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Professor,
Head of the Ukrainian and Foreign Languages Department,
Vinnytsia National Agrarian University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7459-8645>

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL FOR THE INTERNATIONALIZATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING CONTENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article examines the problem of the internationalization of foreign language teaching content in higher education institutions in the context of globalization, expansion of academic mobility, and integration of the national education system into the European and global educational space. The relevance of rethinking the role of a foreign language as a strategic tool for professional communication, intercultural interaction, and students' participation in international educational and research projects has been substantiated. It has been found that the current practice of foreign language teaching in higher education institutions often retains a linguocentric orientation and insufficiently takes into account the need to integrate international, intercultural, and global dimensions into the content of education. Based on the analysis of contemporary foreign and domestic scholarly research, it has been established that despite considerable attention to the issues of higher education internationalization, the problem of systematic modeling of the internationalization of the content of students' foreign language training remains insufficiently developed. The research theoretically substantiates and develops a structural and functional model for the internationalization of foreign language teaching content in higher education institutions, encompassing target, conceptual-methodological, content-related, organizational-procedural, and result-oriented blocks. It identifies its main components, functions, and pedagogical conditions for effective implementation. The methodological framework of the research is built on systemic, competence-based, activity-based, axiological, and intercultural approaches, which have ensured a comprehensive analysis of the internationalization of the educational process. It has been proven that effective internationalization involves the integration of international professional standards, intercultural modules, authentic learning materials, and digital resources for international interaction, as well as the use of project-based, problem-based, and collaborative learning.

Keywords: internationalization of higher education; curriculum; foreign language teaching; model; foreign language communicative competence.

Постановка проблеми. Посилення процесів глобалізації, інтернаціоналізації, розширення академічної мобільності й інтеграція національних систем освіти до європейського та світового освітнього середовища характеризують сучасний етап розвитку вищої освіти України. У цих умовах іноземна мова набуває статусу не лише навчальної дисципліни, а й стратегічного інструменту професійної комунікації, міжкультурної взаємодії та участі здобувачів вищої освіти в міжнародних проектах і програмах. Разом

із тим, практика викладання іноземної мови у закладах вищої освіти часто зберігає переважно лінгвоцентричну спрямованість і не повною мірою враховує потребу інтеграції міжнародного компоненту у зміст навчання. Недостатньо систематизованими залишаються підходи до структурування процесу інтернаціоналізації змісту, визначення його функціональних складників, критеріїв та показників результативності. Відсутність цілісної структурно-функціональної моделі ускладнює впровадження інтернаціоналізації як системного явища,

обмежуючи її фрагментарними заходами. Отже, виникає необхідність теоретичного обґрунтування та розроблення структурно-функціональної моделі інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови, яка б забезпечувала інтеграцію міжнародного компонента в освітній процес на рівні цілей, змісту, технологій і результатів навчання.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Проблематику інтернаціоналізації вищої освіти активно досліджують вітчизняні та зарубіжні науковці. У працях зарубіжних учених (Дж. Найт [13], Г. де Віт [10; 11], Ф. Альтбах [10], Л. Дека [11], Дж. Местенхаузер [9], У. Тайхлер [17], Б. Ліск [15], Д. Діардорф [12], А. Гаален [12], С. Райхерт [16] і Б. Вехтер [16]) розкрито сутність інтернаціоналізації як інтеграції міжнародного, міжкультурного й глобального вимірів у функціонування закладів вищої освіти; обґрунтовано концепції “інтернаціоналізації вдома”, транснаціональної освіти, глобальної компетентності.

Вітчизняні дослідники зосереджують увагу на нормативно-правових засадах інтеграції України до Європейського простору вищої освіти, формуванні іншомовної комунікативної компетентності, професійної спрямованості навчання іноземних мов, модернізації змісту освіти відповідно до міжнародних стандартів. Зокрема, питання європейської інтеграції національної системи освіти, гармонізації освітньої політики з принципами Болонського процесу та нормативно-правового забезпечення інтернаціоналізації вищої освіти розглядають В. Андрущенко [2], С. Калашнікова [4], В. Кремень [6], В. Луговий [1; 6], О. Оржель [4], О. Слосаренко [1], Ж. Таланова [1], П. Саух [6]. Дослідники наголошують, що інтеграція України до Європейського простору вищої освіти передбачає модернізацію освітньої політики, удосконалення механізмів забезпечення якості освіти та розвиток міжнародного академічного співробітництва. Значну увагу організаційним і стратегічним аспектам інтернаціоналізації закладів вищої освіти приділяють В. Василенко та К. Присяжнюк [3], які аналізують інструменти реалізації міжнародного партнерства, академічної мобільності та розвитку освітніх програм у глобальному освітньому середовищі.

Водночас проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, професійної спрямованості навчання іноземних мов й оновлення змісту мовної підготовки відповідно до міжнародних стандартів відображено у працях Н. Бориско [7], К. Ковальнової [14], Р. Кравця [5], Н. Майер [7], С. Ніколаєвої [7; 8], В. Черниш [8]. Філологи наголошують, що модернізація змісту іншомовної освіти має здійснюватися з урахуванням компетентнісного підходу, міжкультурної комунікації та потреб професійної підготовки майбутніх фахівців у глобалізованому освітньому просторі.

Крім того, у сучасних публікаціях українських учених інтернаціоналізація вищої освіти розглядається як важливий чинник підвищення якості підготовки конкурентоспроможних фахівців, розвитку міжнародної академічної мобільності та інтеграції українських університетів у світовий освітній і науковий простір. Таким чином, аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про комплексний характер вивчення проблеми інтернаціоналізації освіти в Україні, що охоплює як стратегічні засади розвитку вищої освіти, так і методичні аспекти модернізації змісту навчання іноземних мов у закладах вищої освіти.

Попри значну кількість наукових праць, присвячених проблемам інтернаціоналізації вищої освіти, аналіз сучасних досліджень свідчить про те, що більшість із них зосереджена переважно на стратегічних, нормативно-правових та організаційних аспектах інтеграції України до Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area), а також на загальних питаннях модернізації освітньої політики та розвитку академічної мобільності відповідно до принципів Болонського процесу (Bologna Process). Вітчизняні та зарубіжні учені значну увагу приділяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, розвитку міжкультурної взаємодії та професійної спрямованості навчання іноземних мов. Проте питання системної інтеграції міжнародного, міжкультурного й глобального вимірів безпосередньо у зміст навчання іноземної мови, а також розроблення цілісних педагогічних моделей інтернаціоналізації змісту іншомовної підготовки студентів у закладах вищої освіти залишаються недостатньо розробленими в сучасній педагогічній теорії та практиці. Зокрема, потребують подальшого наукового обґрунтування структурні компоненти, функціональні зв'язки та педагогічні умови реалізації інтернаціоналізованого змісту іншомовної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. У зв'язку з цим актуальності набуває розроблення та теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в закладах вищої освіти, що сприятиме підвищенню ефективності професійної підготовки здобувачів освіти в умовах глобалізації та інтеграції України до європейського освітнього простору.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розроблення структурно-функціональної моделі інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в закладах вищої освіти, визначення її основних компонентів, функцій та умов ефективної реалізації в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. У сучасному науковому дискурсі інтернаціоналізацію вищої освіти розглядають як складний багатовимірний процес

інтеграції міжнародного, міжкультурного й глобального вимірів у функціонування закладів вищої освіти. Одне з найвідоміших і найчастіше цитованих визначень запропонувала Дж. Найт [13], яка трактує інтернаціоналізацію як процес інтеграції міжнародного, міжкультурного або глобального виміру у цілі, функції та реалізацію діяльності вищої освіти. Подальший розвиток цієї концепції представлений у працях Ф. Альтбаха [10], Г. де Віта [10; 11] і Л. Деки [11], які обґрунтовують ідею комплексної інтернаціоналізації (comprehensive internationalisation) як системного впровадження міжнародного виміру в усі сфери діяльності університету, включаючи освітню, наукову та організаційно-управлінську. Дослідник Дж. Местенхаузер [9] підкреслює, що інтернаціоналізацію потрібно розглядати передусім як освітній і культурний процес, спрямований на формування глобального мислення та міжкультурної компетентності здобувачів освіти. У працях У. Тайхлера [17] інтернаціоналізацію проаналізовано в контексті глобалізаційних трансформацій систем вищої освіти, розвитку академічної мобільності та міжнародного освітнього співробітництва. Водночас Б. Ліск [15] акцентує увагу на інтернаціоналізації змісту навчання (Internationalisation of the Curriculum), обґрунтовуючи необхідність інтеграції міжнародних, міжкультурних і глобальних компонентів у навчальні програми. Д. Діардорф і А. Гаален [12] пов'язують інтернаціоналізацію з формуванням міжкультурної компетентності студентів і глобального громадянства. С. Райхерт і Б. Вехтер [16] визначають інтернаціоналізацію як системну інтеграцію міжнародного виміру у функції навчання, досліджень і суспільної діяльності університету. Таким чином, у сучасних зарубіжних дослідженнях інтернаціоналізація вищої освіти постає як системний процес трансформації освітнього середовища університетів, що передбачає інтеграцію міжнародного й міжкультурного вимірів у зміст освіти, освітню діяльність та управління закладами вищої освіти.

Цілом слушно В. Андрущенко зазначає, що серед ключових вимірів, на основі яких здійснюється оцінка позиції закладів вищої освіти в рейтингах, центральне місце займають обсяги фінансування, спрямовані на науково-дослідну діяльність, включаючи витрати, залучені від промислових компаній та приватного капіталу; присутність викладацького та професорського складу в національних академічних структурах; здобутки у сфері фундаментальних наукових пошуків, їх узгодженість з актуальними науковими течіями, передовими технологіями та інноваційними галузями економіки, науки й техніки; ступінь розвиненості та дієвості системи формування (удосконалення кваліфікації) наукових фахівців; перелік акредитованих освітніх напрямів та спеціалізацій; а також відкри-

тість інформаційних ресурсів та рівень включеності фахівців у світову науково-освітню спільноту [2, 9–10].

На формування рейтингів університетів звертають увагу також В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, вивчаючи тенденції розвитку механізмів оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції. Впровадження рейтингування дає змогу ідентифікувати (що не під силу акредитації) провідні установи, які слугують еталонами, орієнтирами для інших інституцій. І найголовніше – рейтинг та акредитація мають різноспрямований стимулюючий ефект. Акредитація залишає акредитований заклад байдужим до того, як інші заклади пройшли цю процедуру (оскільки його акредитаційна мета досягнута). Натомість, рейтинг породжує зацікавленість конкретної інституції у власних позиціях порівняно з іншими. Це тому, що під час ранжування заклад завжди стоїть перед вибором: “бути серед лідерів чи ні”, на відміну від “мирного” співіснування усіх ЗВО під час акредитації. Слушними видаються міркування педагогів про те, що вихід Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського” з когорти українських закладів, які розглядаються загальною версією рейтингу “The Times Higher Education World University Rankings”, залишиться без уваги цього університету, як і фахової громадськості України. Так само, інші університети напевне замисляться, чому вони не попали в рейтинг “Таймс”, хоча разом з вище згаданим університетом можуть бути присутні у міжнародному рейтингу “QS World University Rankings”, що містить половину суб’єктивних індикаторів. Щодо найбільш авторитетного міжнародного університетського рейтингу “Academic Ranking of World Universities” через його неупередженість і відповідність науково-інноваційному вектору суспільного розвитку, то розвинені країни докладають зусиль для якнайкращого представництва своїх національних університетів у цьому переліку [1, 15–16].

Порівнявши акредитаційний і рейтинговий механізми оцінювання якості вищої освіти, обґрунтувавши переваги і перспективність мотивації до досягнення конкурентоспроможної освітньої якості, В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова дійшли висновку, що для вітчизняної вищої освіти в сучасних умовах критично важливим є формування університетської культури і контексту конкурентоздатного лідерства в інтернаціоналізованому контексті, оскільки відповідно до рейтингової диспозиції провідних закладів вищої освіти світу і України за міжнародними рейтингами “Academic Ranking of World Universities” і “The Times Higher Education World University Rankings” частина вітчизняних ЗВО перебуває в рейтинговій ямі (проваллі) і

вимагає негайного вжиття заходів для корекції та подолання цієї неприйнятної ситуації [1, 19].

Згідно з результатами, отриманими у ході аналізу, проведеного впливовою дослідницькою організацією “Атлантична рада” (“Atlantic Council”), ситуація із людським потенціалом в Україні є доволі непростою. Насамперед, спостерігається стрімке зменшення та старіння населення. Показники народжуваності значно не дотягують до рівня, потрібного для простого відтворення чисельності населення. Зі свого боку, відсоток населення працездатного віку невинно падає. Посилюється тенденція до трудової еміграції, причому Україна особливо відчутно зазнає втрат інтелектуального фонду. Паралельно фіксується погіршення загального стану здоров'я громадян та якості здобутої ними освіти. Усе це, серед іншого, призводить до критичної нестачі інноваційного людського ресурсу в усіх секторах економічної діяльності. Тому цілком обґрунтовано В. Кремень, В. Луговий, П. Саух [6] закликають формувати інноваційну особистість з опорою насамперед на випереджальний розвиток освітньої та наукової сфер для забезпечення інноваційного типу сучасного прогресу, оскільки відставання від глобальних трендів у цих галузях, негативно впливає на якість людського потенціалу та капіталу, а отже, і на прогрес країни та суспільства загалом.

Проаналізувавши європейський досвід реформування освітнього простору, С. Калашнікова й О. Оржель наголошують на необхідності оптимізації мережі закладів вищої освіти України. На їхній погляд, об'єднання університетів визначають такі мотивуючі фактори, як підвищення якості освіти, досягнення економічних переваг, консолідація системи; посилення інституційних позицій, географічні чинники. Ключовою підставою для об'єднання ЗВО є можливість суттєво підвищити рівень академічної освіти й ефективно досягати визначених стратегічних цілей. Отже, об'єднання зусиль може слугувати інструментом для зміцнення позицій університетів через: стимулювання розвитку пріоритетних галузей шляхом інтеграції різноманітних компетенцій для активнішої взаємодії, нарощування науково-дослідного потенціалу, здобуття вищих академічних досягнень і покращення іміджу завдяки масштабуванню, а також посилення конкурентоспроможності на регіональному та міжнародному рівнях [4, 116–117].

Міжнародна академічна мобільність є ключовим елементом навчального процесу, що сприяє розширенню світогляду та професійних умінь здобувачів вищої освіти, готуючи їх до успішної кар'єри у міжнародному просторі. Значний вплив на міжнародну інтеграцію вищої освіти мають процеси комерціалізації та гомогенізації освітніх програм.

Комерціалізація – це метод адаптування навчальних планів відповідно до запитів та умов ринку. ЗВО залучають до творення навчальних програм приватний сектор та галузеві підприємства, щоб ті відповідали актуальним потребам ринку праці. Серед конкретних кроків виокремлюють введення обов'язкових практичних занять, організацію виробничих практик на підприємствах і розроблення навчальних модулів із фокусом на прикладні уміння.

Сутність гомогенізації як підходу полягає у стандартизації освітньо-професійних програм для їхньої уніфікації та приведення у відповідність до міжнародних стандартів якості. Завдяки цьому полегшується процедура легалізації освітніх документів та посилюється конкурентоспроможність університетів на світовій арені. Встановлені спільні норми окреслюють як наповнення навчальних курсів, так і методики атестації для різноманітних освітніх траєкторій, чим гарантується однаковий рівень якості вищої освіти. В основі гомогенізації лежить узгодженість із міжнародними еталонами якості, наприклад, стандартами ISO, що забезпечує загальне визнання цих програм у світі. Така стандартизація спрощує визнання дипломів між різними закладами і країнами, оскільки забезпечує спільні критерії оцінювання [3, 33].

На основі аналізу наукових праць можна констатувати, що сучасні тенденції розвитку вищої освіти в Україні тісно пов'язані з переосмисленням цілей та змісту підготовки майбутніх фахівців, де інтернаціоналізація стає ключовою стратегією. Цифровізація, академічна мобільність, євроінтеграція спонукають трансформувати інституційну структуру, навчальні програми, педагогічні підходи й очікувані результати навчання для посилення глобальної конкурентоспроможності вітчизняних ЗВО. Варто відмітити особливу роль іноземної мови у цьому процесі [5, 19].

На винятковому значенні іноземної мови для забезпечення успішної академічної мобільності в інтернаціоналізованому освітньому просторі наголошує також К. Ковальова. Цілком слушно педагог вказує на обов'язковість опанування іноземною мовою для реалізації міжнародних освітніх програм, навчання в закордонних університетах за обміном, розробленні міжнародних проектів, участі в грантових програмах ЄС, презентації результатів на міжнародних конференціях, що сприятиме професійному саморозвитку здобувачів вищої освіти [14, 156].

Подібні міркування висловлюють Н. Бориско [7], Н. Майєр [7], С. Ніколаєва [7; 8], С. Чершиш [8]. Автори займаються розробленням методики навчання іноземних мов і культур в європейському контексті. Міжкультурне спілкування науковці трактують як сукупність різноманітних способів взаємодії та обміну інформацією між комунікантами та

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

колективами, які представляють відмінні культурні системи. Для інтернаціонального спілкування характерною рисою є не лише те, що учасники діалогу належать до різних культур, але й те, що вони самі це усвідомлюють, визнаючи наявні відмінності між своїми культурами.

В контексті конкретизації інтернаціоналізованого змісту навчання іноземної мови філологи виокремили такі аспекти професійної взаємодії фахівців: регіональні семінари підвищення кваліфікації з носіями іноземної мови; регіональні семінари підвищення кваліфікації з міжкультурним складом; вищі міські семінари і курси підвищення кваліфікації; міжнародні конференції/семінари в Україні та за кордоном; міжнародні конференції/семінари по лінії видавництва; участь у методичних вебінарах/тренінгах/семінарах; участь у міжнародних освітніх проєктах (розроблення освітніх/навчальних програм, розроблення і пілотування “Європейських мовних портфелів” та їх електронних аналогів, започаткування та апробація нових навчальних дисциплін, пілотування навчальних курсів підвищення кваліфікації НПП); участь у міжнародних стажуваннях та дистанційних зарубіжних стажуваннях за допомогою онлайн-платформ; літні школи (як учасники); літні школи (як супроводжуючі/керівники групи слухачів); участь у програмах (поїздки за кордон) культурного обміну; участь у культурно-освітніх обмінах; неофіційне спілкування; навчання/стажування у ЗВО Великої Британії/США/Канади; робота екскурсоводом; робота перекладачем; туризм і зарубіжні подорожі [8, 21–22].

Розроблення структурно-функціональної моделі інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови здійснювалося з позицій системного, компетентнісного, діяльнісного, аксіологічного та міжкультурного підходів. Інтернаціоналізація розглядаємо як цілеспрямований процес інтеграції міжнародного, міжкультурного та глобального вимірів у всі складники освітньої програми, що забезпечує формування глобальної та професійно орієнтованої іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти.

Системний підхід дозволив визначити модель як цілісну педагогічну систему з ієрархічно впорядкованими компонентами і внутрішніми зв'язками. Компетентнісний підхід зумовив орієнтацію змісту на результати навчання, сформульовані у термінах інтегрованих компетентностей. Діяльнісний підхід забезпечив спрямування процесу навчання на активну, проєктно-дослідницьку та комунікативну діяльність здобувачів. З позицій аксіологічного підходу інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови постає не лише як включення міжнародного або міжкультурного компонента до навчальних програм, а як цілеспрямований процес формування у студентів системи ціннісних орієнтацій, що визначають їхнє ставлення до іншомовної

комунікації, міжнародної співпраці та глобальної професійної взаємодії. Міжкультурний підхід став підґрунтям для формування здатності до ефективної взаємодії у полікультурному середовищі. Наукова новизна полягає в інтеграції зазначених підходів у єдину структурно-функціональну модель, що враховує як макрорівень (освітня політика, стандарти, стратегії інтернаціоналізації), так і мікрорівень (зміст навчальної дисципліни, методи, форми та засоби навчання).

Запропонована модель структурно-функціональна модель інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови містить п'ять взаємопов'язаних блоків: цільовий, концептуально-методологічний, змістовий, організаційно-процесуальний, результативний.

Аналіз міжнародних освітніх стандартів і практик засвідчив, що ефективна інтернаціоналізація передбачає орієнтацію не лише на мовні знання, але й на здатність діяти у міжнародному професійному контексті. *Цільовий блок* визначає стратегічну мету – формування глобальної іншомовної професійної компетентності, що включає лінгвістичну, соціокультурну, прагматичну, стратегічну та міжкультурну складові.

Інтернаціоналізація не може здійснюватися фрагментарно. Вона має інтегруватися в навчальні програми через міждисциплінарні зв'язки, міжнародні кейси та цифрові освітні ресурси. Тому цілком логічним є виокремлення *концептуально-методологічного блоку*. Цей блок окреслює принципи реалізації моделі: інтегративності, професійної спрямованості, культурної релевантності, академічної мобільності, цифрової відкритості, варіативності й адаптивності.

Змістовий блок передбачає включення міжнародних професійних стандартів, використання автентичних матеріалів, інтеграцію кейсів міжнародної практики, міжкультурні модулі, англійські професійні проєкти, елементи академічної мобільності та віртуальної співпраці. У ході проведеного дослідження було доведено, що системна інтеграція міжнародного контенту підвищує мотивацію здобувачів та рівень їхньої професійної іншомовної підготовки.

Організаційно-процесуальний блок охоплює використання проєктного навчання, проблемно-орієнтованих завдань, колаборативного онлайн-навчання, цифрових платформ міжнародної взаємодії, симуляції міжнародних професійних ситуацій. Апробація елементів моделі засвідчила підвищення рівня комунікативної активності й автономності здобувачів вищої освіти. Активні методи навчання сприяли розвитку критичного мислення та міжкультурної чутливості.

Комплексна система оцінювання становить основу *результативного блоку*. Вона дозволяє здійснювати моніторинг рівня інтернаціоналізації

освітнього процесу та коригувати його зміст за нормативно-стратегічним, змістово-інтегративним, методико-технологічним, мотиваційно-ціннісним, компетентнісно-результативним критеріями.

Отримані результати підтверджують, що інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови є ефективною за умови системного підходу та інтеграції структурних компонентів моделі. Визначено, що фрагментарне включення міжнародного контенту не забезпечує стійкого формування глобальної іноземної професійної компетентності. Практична апробація елементів моделі продемонструвала зростання рівня професійної іноземної компетентності, формування готовності здобувачів вищої освіти до академічної мобільності, покращення результатів комунікативного тестування, позитивну динаміку мотиваційно-ціннісних показників. Функціональні характеристики моделі забезпечують поєднання міжнародного й національного компонентів змісту (інтегративна функція), формування стійкої орієнтації на глобальну професійну діяльність. (мотиваційна функція), розвиток навичок міжнародної взаємодії (комунікативна функція), забезпечення гнучкості освітніх програм (адаптивна функція), орієнтацію на потреби глобального ринку праці (прогностична функція). Отже, структурно-функціональна модель інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови виступає ефективним інструментом модернізації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Її впровадження забезпечує інтеграцію міжнародного виміру в освітню програму на рівні цілей, змісту, методів та результатів навчання, що відповідає сучасним викликам глобального освітнього простору.

Висновки. У результаті проведеного дослідження теоретично обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в закладах вищої освіти, яка забезпечує системну інтеграцію міжнародного, міжкультурного та глобального вимірів у освітній процес. Доведено, що інтернаціоналізація має розглядатися не як сукупність окремих заходів, а як цілісна педагогічна система, інтегрована в цілі, зміст, технології та результати навчання. Визначено структуру моделі, що включає у себе цільовий, концептуально-методологічний, змістовий, організаційно-процесуальний, результативний блоки, між якими встановлено функціональні зв'язки. Обґрунтовано, що ефективність інтернаціоналізації забезпечується за умов узгодженості стратегічних орієнтирів освітньої політики із практикою реалізації навчальних програм, використання інтерактивних методів навчання, цифрових технологій, автентичних матеріалів та професійно орієнтованих міжнародних кейсів.

Отримані наукові результати підтверджують, що впровадження запропонованої моделі сприяє

підвищенню рівня іноземної професійної компетентності здобувачів вищої освіти, розвитку їхньої міжкультурної чутливості, академічної мобільності та готовності до міжнародної співпраці. Встановлено, що системна інтернаціоналізація змісту навчання позитивно впливає на мотиваційні, когнітивні та операційні показники навчальної діяльності, забезпечуючи конкурентоспроможність випускників у глобалізованому освітньому та професійному середовищі. Теоретичне значення дослідження полягає у подальшому розвитку концептуальних засад інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови та уточненні її структурно-функціональних характеристик. Практична значущість визначається можливістю адаптації моделі до різних галузей підготовки та використання її як методологічної основи для модернізації освітніх програм.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані із розробленням інструментарію кількісного та якісного оцінювання рівня інтернаціоналізації освітніх програм, емпіричної перевіркою ефективності моделі в різних галузях знань, дослідженнями впливу цифрових міжнародних платформ і віртуальної академічної мобільності на формування глобальної компетентності, створенням методичних рекомендацій щодо інтеграції інтернаціоналізованого змісту в освітні стандарти та навчально-методичне забезпечення закладів вищої освіти.

Публікація підготовлена у рамках виконання стипендіальної роботи Верховної Ради України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: аналітичні матеріали у двох частинах / О. Воробйова, М. Дебич, І. Линьова, В. Луговий, О. Оржель, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, К. Трима; за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ: Прінтеко, 2020. 317 с.
2. Андрущенко В. Безальтернативна матриця освіти: "розумна освіта" як потреба і реальність XXI століття. *Вища освіта України*. 2024. № 1. С. 5–10.
3. Василенко В., Присяжнюк К. Стратегії впровадження інтернаціоналізації в закладах вищої освіти. *Вісник Книжкової палати*. 2024. № 8. С. 30–35.
4. Калашнікова С., Оржель, О. Оптимізація мережі закладів вищої освіти: теоретичні особливості та практичні рекомендації. *Міжнародний науковий журнал "Університети і лідерство"*. 2022. № 13. С. 89–129.
5. Кравець Р.А. Сутність інтернаціоналізації змісту навчання іноземної мови в сучасному науковому дискурсі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2026. № 85. С. 17–22.
6. Кремень В.Г., Луговий В.І., Саух П.Ю. Освіта і наука – основа інноваційного людського розвитку. *Вісник НАПН України*. 2020. Випуск 2. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-14-3>.
7. Ніколаєва С.Ю., Бориско Н.Ф., Майер Н.В. Методика навчання іноземних мов і культур в європейському

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

контексті у закладах вищої освіти. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2019. 100 с.

8. Черниш В.В., Ніколаєва С.Ю. Зміст навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого усномовленнєвого спілкування в аспекті міжкультурної комунікації. *Науково-методичний журнал "Іноземні мови"*. 2023. Вип. 1. С. 19–28.

9. D'Angelo A., O'Brien M., Marty G. Mestenhauser and the Possibilities of International Education: Illuminating Pathways for Inquiry and Future Practice. London: Taylor and Francis, 2022. 258 p.

10. De Wit H., Altbach Ph.G. Internationalization in Higher Education: Global Trends and Recommendations for Its Future. *Policy Reviews in Higher Education*. 2020. Issue 1. P. 28–46.

11. De Wit H., Deca L. Internationalization of Higher Education, Challenges and Opportunities for the Next Decade. *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* / Curaj A., Deca L., Pricopie R. (Eds.). Cham: Springer, 2020. P. 3–11.

12. Deardorff D., Gaalen A. Assessing Internationalization Outcomes. In D.K. Deardorff, H. de Wit, B. Leask, & H. Charles (Eds.). *The handbook of International Higher Education*. New York: Routledge, 2023. P. 147–164.

13. Knight J. Higher Education Internationalization: Concepts, Rationales, and Frameworks. *Revista REDALINT. Universidad, Internacionalización E Integración Regional*. 2021. Vol. 1. № 1. P. 65–88.

14. Kovalova K. Development of Lingua-Socio-Cultural Competence of Students as a Factor for Overcoming the Problems of Intercultural Communication. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*. 2024. Issue 18. P. 150–157.

15. Leask B. Rethinking the Internationalization of Higher Education as a Transformational Educational Endeavor. *International Higher Education*. 2025. № 123. P. 23–24.

16. Reichert S., Wächter B. The Globalisation of Education and Training: Recommendations for a Coherent Response of the European Union. Brüssel: Directorate-General for Education and Culture, European Commission, 2000. URL: <https://kansalliskirjasto.finna.fi/Record/helka.9929391583506253>. (дата звернення: 08.01.2026)

17. Teichler U. Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe. *Tertiary Education and Management*. 1999. № 5 (1). P. 5–23.

REFERENCES

1. Analiz providnoho vitchyznianoho ta zarubiznoho dosvidu shchodo otsiniuvannia yakosti vyshchoi osvity v umovakh yevrointehratsii: analitychni materialy u dvokh chasty-nakh [Analysis of Leading Domestic and Foreign Experience in Assessing the Quality of Higher Education in the Context of European Integration: Analytical Materials in Two Parts]. (2020) / Vorobiova, O., Debych, M., Lynova, I., Luhovyi, V., Orzhel, O., Sliusarenko, O., Talanova, Zh. & Tryma, K. Kyiv: Printeko. 317 p. [in Ukrainian].

2. Andrushchenko, V. (2024). Bezalternatyvna matrytsia osvity: «rozumna osvita» yak potreba i realnist XXI stolittia [The Non-Alternative Matrix of Education: “Smart Education” as a Need and Reality of the XXI Century]. *Higher Education of Ukraine*, No. 1, pp. 5–10. [in Ukrainian].

3. Vasylenko, V., & Prysiazhniuk, K. (2024). Stratehii vprovadzhenia internatsionalizatsii v zakladakh vyshchoi

osvity [Strategies for Implementing Internationalization in Higher Education Institutions]. *Bulletin of the Book Chamber*, No. 8, pp. 30–35. [in Ukrainian].

4. Kalashnikova, S. & Orzhel, O. (2022). Optymizatsiia merezhi zakladiv vyshchoi osvity: teoretychni osoblyvosti ta praktychni rekomendatsii [Optimization of the Network of Higher Education Institutions: Theoretical Features and Practical Recommendations]. *International Scientific Journal “Universities and Leadership”*, No.13, pp. 89–129. [in Ukrainian].

5. Kravets, R.A. (2026). Sutnist internatsionalizatsii zmistu navchannia inozemnoi movy v suchasnomu naukovomu dyskursi [The Essence of the Internationalisation of the Content of Foreign Language Teaching in Contemporary Academic Discourse]. *Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, No. 85, pp. 17–22. [in Ukrainian].

6. Kremen, V.H., Luhovyi, V.I. & Saukh, P.Yu. (2020). Osvita i nauka-osnova innovatsiinoho liudskoho rozvytku [Education and Science as the Basis of Innovative Human Development]. *Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, No. 2. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-14-3>. [in Ukrainian].

7. Nikolaieva, S.Yu., Borysko, N.F. & Maier, N.V. (2019). Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur v yevropeiskomu konteksti u zakladakh vyshchoi osvity [Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures in the European Context in Higher Education Institutions]. Kyiv, 100 p. [in Ukrainian].

8. Chernysh, V.V. & Nikolaieva, S.Yu. (2023). Zmist navchannia maibutnikh uchyteliv anhliskoi movy profesiino oriyetovanoho usnomovlennievoho spilkuvannia v aspekti mizhkulturnoi komunikatsii [The Content of Teaching Future English Teachers Professionally Oriented Oral Communication in the Aspect of Intercultural Communication]. *Foreign Languages*, No. 1, pp. 19–28. [in Ukrainian].

9. D'Angelo, A., O'Brien, M. & Marty, G. (2022). Mestenhauser and the Possibilities of International Education: Illuminating Pathways for Inquiry and Future Practice. London: Taylor and Francis. 258 p. [in English].

10. De Wit, H. & Altbach, Ph.G. (2020). Internationalization in Higher Education: Global Trends and Recommendations for Its Future. *Policy Reviews in Higher Education*, No. 1, pp. 28–46. [in English].

11. De Wit, H., & Deca, L. (2020). Internationalization of Higher Education, Challenges and Opportunities for the Next Decade. *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* / Curaj A., Deca L., Pricopie R. (Eds.). Cham: Springer, pp. 3–11. [in English].

12. Deardorff, D. & Gaalen, A. (2023). Assessing Internationalization Outcomes. In D.K. Deardorff, H. de Wit, B. Leask, & H. Charles (Eds.). *The handbook of International Higher Education*. New York: Routledge, pp. 147–164. [in English].

13. Knight, J. (2021). Higher Education Internationalization: Concepts, Rationales, and Frameworks. *Revista REDALINT. Universidad, Internacionalización E Integración Regional*, Vol. 1, No. 1, pp. 65–88. [in English].

14. Kovalova, K. (2024). Development of Lingua-Socio-Cultural Competence of Students as a Factor for Overcoming the Problems of Intercultural Communication. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*, No. 18, pp. 150–157. [in English].

15. Leask, B. (2025). Rethinking the Internationalization

ЦІННІСНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ЗДО ТА СІМ'Ї В УМОВАХ ВІЙНИ

of Higher Education as a Transformational Educational Endeavor. *International Higher Education*, No. 123, pp. 23–24. [in English].

16. Reichert, S. & Wächter, B. (2000). The Globalisation of Education and Training: Recommendations for a Coherent Response of the European Union. Brüssel: Directorate-General for Education and Culture, European Commission, URL: <https://kansalliskirjasto.finna.fi/Record/helka.9929391583506253>. [in English].

17. Teichler, U. (1999). Internationalisation as a Challenge for Higher Education in Europe. *Tertiary Education and Management*, No. 5 (1), pp. 5–23. [in English].

Стаття надійшла до редакції: 25.02.2026

Прийнято до друку: 16.04.2026

Опубліковано: 04.05.2026

УДК 373.2.064:364.27-053.4(477)

DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.356068>

Марія Чепіль, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2215-3994>

ЦІННІСНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА ЗДО ТА СІМ'Ї В УМОВАХ ВІЙНИ

У статті здійснено концептуальний аналіз особливостей соціально-педагогічного партнерства ЗДО та сім'ї в умовах війни, визначено напрями адаптації цієї взаємодії до нових суспільних викликів. Розкрито зміст понять “допомога сім'ї” (суб'єкт-об'єктна парадигма) та “партнерство з сім'єю” (суб'єкт-суб'єктна синергія), що реалізується через інформаційно-когнітивний, емоційно-підтримувальний та діяльнісно-регулятивний вектори. Представлено результати емпіричного дослідження з означеної проблеми. Проаналізовано залежності між досвідом професійної діяльності, рівнем вигорання та здатністю вихователів ідентифікувати травматичні стани у дітей. Доведено, що партнерство цих інститутів – це системна взаємодія, спрямована на спільну розбудову безпечного середовища та відновлення базової довіри дитини до світу.

Ключові слова: соціально-педагогічне партнерство; резильєнтність; травма-інформована педагогіка; заклад дошкільної освіти; суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Літ. 14.

Mariya Chepil, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Professor of the General Pedagogy and Preschool Education Department,
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2215-3994>

VALUE TRANSFORMATIONS OF SOCIO-PEDAGOGICAL PARTNERSHIP BETWEEN PRESCHOOLS AND FAMILIES UNDER WAR CONDITIONS

The article provides a conceptual analysis and empirical study of the characteristics of socio-pedagogical partnership between preschools and families under war conditions. The relevance of the study is determined by the need to transform traditional models of interaction into a strategic mechanism for building collective resilience. The content of the concepts “family assistance” (subject-object paradigm) and “partnership with the family” (subject-subject synergy) is revealed and implemented through informational-cognitive, emotional-supportive, and activity-regulatory vectors. Quantitative and qualitative methods were used, which made it possible to analyze the dependencies between professional experience, the level of burnout, and the ability of preschool teachers to identify traumatic states in children. It was found that 78 % of preschool teachers systematically record manifestations of anxiety, aggression, and behavioral regression in students. A correlation was established between the age of respondents and their confidence: young specialists (3–10 years of experience) have a better command of trauma-informed approach terminology, while experienced educators (over 20 years of experience) are more prone to emotional exhaustion and require psychological relief. The main barriers to building partnerships were identified: psychological “closedness” of parents (56 %) and the fragmentarity of digital communication, which currently has a predominantly informational rather than rehabilitative nature. It is proven that under war conditions, the preschool must function as a “psychosocial support hub”, and the preschool teacher as a “safety facilitator” and methodical coach for parents. The necessity of implementing “individual resilience passports” and transitioning to the paradigm of trauma-informed care (the four “Rs” principle) is substantiated. It is proven that the socio-pedagogical partnership between the preschool and the family is transforming from a traditional model of interaction into a strategic resource for forming individual and collective resilience, into a fundamental mechanism for overcoming the traumatic experience of war in preschoolers.

Keywords: socio-pedagogical partnership; resilience; trauma-informed pedagogy; preschool; subject-subject interaction.