

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ

FORMATION OF STUDENTS' LANGUAGE COMPETENCE IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL STANDARDS

Шаповаленко Н.М.,

orcid.org/0000-0002-6653-0675

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри мовної підготовки

Одеського державного університету внутрішніх справ

У статті обґрунтовано підходи до формування мовної компетентності студентів у межах компетентнісної та результат-орієнтованої моделі освітніх стандартів.

Актуальність дослідження зумовлена переходом вищої освіти до опису результатів навчання через компетентності, потребою узгодження внутрішніх стандартів закладів освіти з Національною рамкою кваліфікацій і стандартами вищої освіти, а також посиленням ролі європейських інструментів забезпечення якості й розширенням мовної діяльності здобувачів у цифрових середовищах.

Мета статті полягає в теоретичному уточненні змісту поняття «мовна компетентність студента» та в розробленні моделі її формування, що поєднує вимоги освітніх стандартів з описовими дескрипторами мовної/іншомовної діяльності у діяльнісному та комунікативному вимірах.

Методологічну основу становлять аналіз нормативних документів, синтез сучасних лінгводидактичних підходів, моделювання й проектування освітнього процесу, а також застосування принципу конструктивного узгодження цілей, методів навчання та оцінювання.

Наукова новизна роботи полягає у створенні матриці відповідності, яка співвідносить: програмні результати навчання; компоненти мовної компетентності (лінгвістичний, соціолінгвістичний, прагматично-дискурсивний, стратегічний, цифровий); індикатори сформованості та критерії оцінювання. Показано, що результативність формування мовної компетентності забезпечують такі педагогічні умови: інтегрування мовних цілей у фахові дисципліни, використання проблемно-проектних завдань з автентичним комунікативним продуктом, систематичне формувальне оцінювання (якісний зворотний зв'язок, само- й взаємооцінювання), ведення портфоліо досягнень, а також застосування змішаного навчання для розвитку онлайн-взаємодії та медіації.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання запропонованої моделі під час розроблення освітніх програм, силабусів і рубрик оцінювання. У висновках окреслено напрями подальших студій, пов'язані з емпіричною верифікацією моделі та створенням діагностичних інструментів для відстеження динаміки мовної компетентності на різних етапах навчання.

Ключові слова: мовна компетентність; результати навчання; освітні стандарти; дескриптори; формувальне оцінювання; змішане навчання.

The article substantiates approaches to developing students' language competence within a competency-based and outcome-oriented model of educational standards.

The relevance of the study is driven by higher education's shift toward describing learning outcomes through competences, the need to align higher education institutions' internal standards with the National Qualifications Framework and higher education standards, as well as the growing role of European quality assurance instruments and the expansion of learners' language activity in digital environments.

The purpose of the article is to provide a theoretical clarification of the concept of "students' language competence" and to develop a model for its formation that integrates the requirements of educational standards with descriptive descriptors of language/foreign-language activity in both activity-based and communicative dimensions.

The methodological framework includes analysis of regulatory documents, synthesis of contemporary linguodidactic approaches, modeling and instructional design of the educational process, and application of the principle of constructive alignment among objectives, teaching methods, and assessment.

The scientific novelty of the work lies in creating a correspondence matrix that relates: program learning outcomes; components of language competence (linguistic, sociolinguistic, pragmatic-discursive, strategic, digital); and indicators of achievement and assessment criteria. It is shown that the effectiveness of language competence development is ensured by the following pedagogical conditions: integrating language goals into disciplinary (professional) courses, using problem- and project-based tasks with an authentic communicative product, systematic formative assessment (qualitative feedback, self- and peer-assessment), maintaining an achievement portfolio, and applying blended learning to develop online interaction and mediation.

The practical significance of the study lies in the possibility of using the proposed model when designing educational programs, syllabi, and assessment rubrics. The conclusions outline directions for further research related to empirical verification of the model and the development of diagnostic tools to track the dynamics of language competence at different stages of learning.

Key words: language competence; learning outcomes; educational standards; descriptors; formative assessment; blended learning.

Постановка проблеми. Упровадження у вищій освіті компетентнісної та результат-орієнтованої парадигми підвищує вимоги до комунікативної якості діяльності здобувачів у навчальному процесі, наукових пошуках і майбутній професії.

Нормативно-правова база України фіксує спрямованість освіти на досягнення результатів навчання та формування компетентностей [1; 2], а Національна рамка кваліфікацій пропонує єдині підходи до опису рівнів кваліфікацій через компоненти знань, умінь/навичок, комунікації, автономії та відповідальності [3].

У стандартах вищої освіти (зокрема за спеціальністю 035 «Філологія») результати навчання узгоджуються із загальними та фаховими компетентностями, що потребує їх чіткого «перекладу» в зміст освітніх програм і силабусів та подальшої операціоналізації [4; 5].

Водночас поряд із національними рамками посилюється вплив європейських інструментів. Зокрема, дескриптори CEFR у діяльнісній логіці трактують мовне користування як соціальну дію, а також уточнюють і розширюють характеристику вмінь медіації та онлайн-взаємодії [6, р. 21]. Європейська рамка ключових компетентностей додатково акцентує вагомість багатомовної компетентності й уміння результативно взаємодіяти в різних комунікативних ситуаціях [7, р. 8]. Отже, з'ясування того, якими способами доцільно формувати мовну компетентність студентів у стандартизованому полі результатів навчання, набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальні підходи до мовної підготовки у закладах вищої освіти формуються на перетині лінгвістичних, психолінгвістичних і лінгводидактичних концепцій із інструментами менеджменту якості та педагогічного дизайну. У вітчизняному науковому дискурсі межі між поняттями «мовна», «мовленнєва» й «комунікативна» компетентності залишаються предметом дискусій; водночас зберігається розуміння їх взаємозумовленості та системного зв'язку [9, с. 433–434]. У світовій традиції комунікативну компетентність зазвичай трактують як багатокомпонентне утворення, що охоплює лінгвістичний, соціолінгвістичний, дискурсивний і стратегічний складники мовного володіння [10, р. 3–6].

Підготовка фахівців в університеті передбачає також цілеспрямований розвиток професійно-комунікативної компетентності, яку розглядають як інтеграцію когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів і реалізують переважно через інтерактивні формати навчання [11, с. 30–31].

В умовах цифровізації освіти посилюється увага до проблематики формування комунікативних умінь у дистанційному навчанні та до ролі викладача в організації онлайн-взаємодії [16, с. 12–13]. Водночас у межах чинних стандартів відчутний дефіцит узгоджених моделей, які б одночасно: співвідносили мовні результати з дескрипторами виконання; задавали прозорі критерії оцінювання; повноцінно враховували цифрові формати комунікації.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Досі відкритим лишається питання, як операціоналізувати мовну компетентність через вимірювані індикатори, що безпосередньо впливають зі стандартів вищої освіти й водночас корелюють із міжнародними рамками.

У практичній площині це виявляється як невідповідність між декларативними формулюваннями результатів навчання та конкретними навчальними завданнями й процедурами оцінювання. Окремого опрацювання потребує включення складників онлайн-взаємодії та медіації до структури мовної компетентності студентів [6, р. 21], а також забезпечення конструктивного узгодження між цілями, методами навчання та оцінюванням [12, р. 347–349].

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне уточнення змісту мовної компетентності студентів у координатах сучасних освітніх стандартів і представлення моделі її формування, яку можна застосовувати під час проєктування освітніх програм та силабусів. Для досягнення окресленої мети передбачено такі завдання: схарактеризувати нормативно-рамковий контекст (національний і європейський); виокремити структурні компоненти мовної компетентності здобувача; розробити матрицю узгодження «результати – компоненти – індикатори – оцінювання»; визначити педагогічні умови впровадження запропонованої моделі у змішаному та/або цифровому освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Україні компетентнісне подання результатів навчання закріплюється як базовими законами у сфері освіти [1; 2], так і Національною рамкою кваліфікацій [3]. Відповідно стандарти вищої освіти визначають мінімально необхідний рівень результатів навчання та компетентностей згідно зі спеціальністю й освітнім рівнем [4; 5]. На європейському рівні Рекомендація щодо Європейської рамки кваліфікацій (EQF) підкреслює пріоритет опису кваліфікацій через learning outcomes як передумову прозорості й академічної/професійної мобільності [8, р. 4]. Звідси випливає

методологічно важливий висновок: мовну компетентність доцільно репрезентувати як сукупність досяжних і таких, що підлягають перевірці, результатів, узгоджених із програмними цілями та інструментами оцінювання.

З урахуванням вітчизняних наукових дискусій про співвіднесення мовної та мовленнєвої компетентностей [9, с. 433–434] і міжнародних концепцій комунікативної компетентності [10, р. 3–6] мовну компетентність студента пропонуємо розуміти як інтегровану здатність нормативно, точно й ситуативно доречно добирати та використовувати мовні засоби (лексичні, граматичні, фонетичні/орфоепічні, орфографічні); забезпечувати соціолінгвістичну відповідність висловлення (вибір реєстру, форм ввічливості, дотримання жанрових очікувань); конструювати зв'язні усні й письмові тексти та ефективно діяти в дискурсивній взаємодії (прагматично-дискурсивний компонент); застосовувати стратегії планування висловлення, компенсації труднощів, самоконтролю, а також стратегії взаємодії; здійснювати комунікацію й медіацію в цифрових середовищах (онлайн-взаємодія, спільне продукування змісту, перефразування/узагальнення для іншої аудиторії) [6, р. 21]. Така багатовимірна структура дозволяє розглядати мовну компетентність не як «сукупність знань про мову», а як функціональну здатність діяти мовою в академічних, професійних і соціальних контекстах, включно з цифровими формами взаємодії.

Логіка формування мовної компетентності в освітній програмі потребує вибудови «вертикалі» від стандарту до оцінювання на основі принципу конструктивного узгодження [12, р. 347–349]. У цьому підході результати навчання, навчальні активності та оцінювання мають бути взаємопов'язаними: те, що задекларовано як результат, має цілеспрямовано формуватися через завдання і прозоро вимірюватися валідними інструментами.

Відповідно модель формування мовної компетентності доцільно реалізувати як послідовність чотирьох етапів. На етапі діагностики визначають вхідний рівень і формують профіль сильних/проблемних зон, що дозволяє уникнути «уніфікованого» навчання без урахування стартових можливостей. Далі етап проєктування передбачає зіставлення програмних результатів навчання зі складниками компетентності та дескрипторами виконання, а також встановлення критеріїв і рівневих описів. На етапі реалізації навчальні активності організовуються як виконання комунікативних завдань і проєктів, практикування ака-

демічного письма, участь у дебатах, модерація дискусій, медіація текстів/даних. Завершальним є етап оцінювання й рефлексії, що поєднує формувальне оцінювання, портфоліо та підсумкові продукти із рефлексивними практиками, які забезпечують усвідомлене відстеження прогресу.

Практичним інструментом такого узгодження виступає матриця відповідності: «Результат навчання → Компонент компетентності → Індикатор (спостережувана дія) → Інструмент оцінювання (рубрика/тест/портфоліо)». Наприклад, якщо результат навчання передбачає здатність створювати академічні тексти, індикаторами можуть бути структурна логіка, коректність посилань, термінологічна точність, стилістична відповідність, якість редагування. Рівневі описи доцільно формулювати через дескриптори виконання, орієнтуючись на рамкові підходи CEFR [6]. Це підвищує прозорість очікувань для студентів і спрощує для викладача розробку критеріїв та рубрик, які безпосередньо «прив'язані» до заявлених результатів.

Ефективність формування мовної компетентності істотно залежить від педагогічних умов реалізації моделі. По-перше, важливо інтегрувати мовні цілі у фахові дисципліни: розвиток мовної компетентності має відбуватися не лише в межах мовних курсів, а й через дисциплінарне письмо та усну професійну взаємодію (презентації, обговорення, рецензування). Така інтеграція підсилює професійну релевантність навчання і, відповідно, мотивацію здобувачів [11, с. 30–31]. По-друге, результативними є проблемно-проєктні завдання з автентичним результатом: комунікативна компетентність формується у взаємодії, отже завдання мають завершуватися реальним продуктом (статтею, аналітичною довідкою, постером, подкастом, відеолекцією або публічним виступом). По-третє, вирішальною виступає системність формувального оцінювання та якісного зворотного зв'язку: емпіричні дані засвідчують, що чіткі критерії, само- й взаємооцінювання, коригувальні завдання сприяють зростанню навчальних результатів [13, р. 7–9], а результативний фідбек має окреслювати траєкторію «куди рухатися», «який прогрес уже є», «які наступні кроки» [14, р. 81–83]. По-четверте, змішане навчання розширює простір для онлайн-взаємодії, письмової практики, асинхронних дискусій, взаємного редагування та медіації [15, р. 95–97], при цьому в дистанційному навчанні особливо вагомими стають комунікативні ролі викладача (фасилітація, діагностика, підтримка взаємодії) [16, с. 12–13].

Описані умови можуть бути операціоналізовані через набір навчальних практик, що відповідають різним компонентам компетентності та забезпечують «зв'язок» між результатами навчання і вимірюваними індикаторами. Зокрема, мікросимуляції професійних ситуацій дозволяють формувати точність і доречність мовлення в конкретних комунікативних ролях. Типові сценарії включають «консультацію клієнта/пацієнта/замовника», «погодження рішення в команді», «презентацію проекту стейкхолдерам», а продуктом може слугувати відеозапис 3–5 хв у поєднанні з самооцінкою. Оцінювання доцільно здійснювати за критеріями точності, доречності реєстру, логіки аргументації, керування діалогом і стратегії уточнень.

Дебати та структурована дискусія безпосередньо працюють на дискурсивну компетентність (зв'язність, когезія) і стратегічну (реакція на контраргументи, коректна взаємодія). У цифровому варіанті ефективними є breakout rooms та спільне планування аргументів у Google Docs/Office Online. Оцінювання може базуватися на рубриці з дескрипторами «теза–доказ–висновок», показниках мовної коректності, переконливості та дотриманні правил взаємодії.

Жанрові майстерні академічного письма забезпечують систематичне відпрацювання ключових академічних жанрів (анотація, реферат, критичний огляд, мотиваційний лист, e-mail до установи, коротка наукова замітка). Важливою є практика peer-review за чек-листом (структура, термінологія, цитування/перепарафразування, академічний стиль), а як навчальний результат доцільно передбачити дві чернетки, фінальну версію та «карту виправлень» із поясненням, що і чому змінено. Це підсилює компонент самоконтролю, а також формує здатність до редагування як складник мовної компетентності.

Окремий напрям — «комунікативний аудит тексту» (редагування й нормування) на матеріалі реальних або наближених до реальних текстів (оголошення, інструкції, службові повідомлення, сторінки сайтів). Діяльність студента полягає у виявленні й виправленні мовних/логічних/стилістичних порушень із поясненням прийнятих рішень. Тут одночасно розвиваються лінгвістична (норма), дискурсивна (цілісність) і соціолінгвістична (доречність) складові.

Проектно-орієнтоване навчання із публічним захистом підсилює мотивацію та «виводить» мовні практики у площину реального продукту (наприклад, «Порадник першокурсника», «Глосарій термінів спеціальності», «Комунікаційна стратегія студентського проекту»). Результатом є продукт,

презентація та сесія Q&A, а оцінювання доцільно розводити на два блоки: «мовний рівень» і «комунікативна ефективність» (уміння відповідати на питання, утримувати структуру, керувати взаємодією).

Для цифрового виміру мовної компетентності ефективною є практика форум/чат-модерації в LMS: формулювання правил дискусії, підбиття підсумків треду, реагування на конфліктні репліки. Вона розвиває соціолінгвістичну та стратегічну компетентності (нетикет, деескалація, точність формулювань), а також формує навички медіації в онлайн-середовищі.

Завершальним інтегративним інструментом може виступати е-портфоліо компетентностей, що акумулює артефакти (тексти, відео, презентації), короткі рефлексії та самооцінку за дескрипторами. Портфоліо дозволяє «прив'язати» результати навчання до прозорих критеріїв і відстежувати прогрес у динаміці, поєднуючи формувальне оцінювання з підсумковою демонстрацією досягнень.

Оцінювання мовної компетентності загалом має бути валідним щодо заявлених результатів навчання та водночас зрозумілим і прозорим для студентів. Тому доцільно поєднувати аналітичні рубрики, чек-листи, портфоліо, а за потреби — стандартизовані елементи оцінювання. У площині ESG якість підтримується через студентоцентроване навчання, відкриті критерії оцінювання, регулярний перегляд освітніх програм і залучення стейкхолдерів [17, р. 9–12]. На макрорівні завдання мовної підготовки узгоджуються з орієнтирами освіти-2030 щодо розвитку компетентностей для активної участі в суспільному житті та сталому розвитку [18, р. 20–22], а також із підходами до «компетентностей майбутнього» [19, р. 4–6]. У підсумку формування мовної компетентності в контексті сучасних освітніх стандартів постає як керований процес, у якому нормативна рамка, чітко сформульовані результати навчання, узгоджені навчальні активності та інструменти оцінювання разом забезпечують вимірюваний і відтворюваний прогрес студентів.

Висновки. Нормативно-рамкові документи України та європейські підходи (НРК, стандарти вищої освіти, EQF) закріплюють пріоритет опису підготовки через результати навчання і компетентності, що методологічно вимагає подавати мовну компетентність як перевірюваний набір досяжних результатів, узгоджених із цілями освітньої програми та інструментами оцінювання.

Мовна компетентність студента доцільно трактувати як інтегровану функціональну здатність

діяти мовою в академічних, професійних і соціальних ситуаціях, яка охоплює лінгвістичний, соціолінгвістичний, прагматично-дискурсивний, стратегічний та цифровий компоненти (включно з онлайн-взаємодією й медіацією). Такий підхід переносить фокус із “знань про мову” на результативну мовленнєву діяльність.

Ефективне формування мовної компетентності в освітній програмі потребує конструктивного узгодження між результатами навчання, навчальними активностями та оцінюванням: задекларовані результати мають цілеспрямовано формуватися через завдання і вимірюватися валідними засобами.

Запропонована модель формування мовної компетентності може реалізовуватися як послідовність чотирьох етапів: діагностика вхідного рівня → проектування відповідностей → реалізація через комунікативні завдання та проекти → оцінювання й рефлексія, що поєднує формувальне оцінювання, портфоліо та підсумкові продукти.

Матриця відповідності результат → компонент → індикатор → інструмент оцінювання є практичним механізмом операціоналізації компетентності, який забезпечує прозорі критерії та рівневі описи (з орієнтацією на CEFR), а також спрощує конструювання рубрик і процедур оцінювання в курсах.

Результативність моделі визначається сукупністю педагогічних умов: інтеграція мовних

цілей у фахові дисципліни; проблемно-проектні завдання з автентичним продуктом; систематичне формувальне оцінювання з якісним зворотним зв'язком та само-/взаємооцінюванням; портфоліо досягнень; змішане навчання як середовище для онлайн-взаємодії, спільного письма, редагування та медіації.

Компетентнісний підхід набуває практичної повноти через набір навчальних практик, узгоджених із компонентами компетентності: мікросимуляції професійних ситуацій, дебати/структуровані дискусії, жанрові майстерні академічного письма й peer-review, комунікативний аудит текстів, PBL із публічним захистом, LMS-модерація та робота з е-портфоліо.

Оцінювання мовної компетентності має бути валідним, прозорим і зрозумілим для студентів, тому оптимальним є поєднання аналітичних рубрик, чек-листів, портфоліо та (за потреби) стандартизованих компонентів; у ширшому вимірі якості підтримується принципами ESG і студентоцентрованим навчанням.

Загальний підсумок: формування мовної компетентності в контексті сучасних освітніх стандартів постає як керований і відтворюваний процес, у якому нормативна рамка, чітко сформульовані результати, узгоджені навчальні активності та інструменти оцінювання забезпечують вимірюваний прогрес студентів, включно з цифровими формами комунікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
4. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, спеціальність 035 «Філологія». Затверджено наказом МОН України № 869 від 25.06.2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-035-filologiya-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti>.
5. Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, спеціальність 035 «Філологія». Затверджено наказом МОН України № 871 від 25.06.2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-035-filologiya-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti>.
6. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 278 p. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
7. Council of the European Union. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union. 2018. P. 1–13. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:2018:189:TOC>.
8. Council of the European Union. Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning (2017/C 189/03). Official Journal of the European Union. 2017. P. 15–27. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32017H0615(01)).
9. Чуприна О. Мовна та мовленнєва компетентність у сучасному національному науковому дискурсі. Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. Вип. 50. С. 433–438. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/50-68>.
10. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics. 1980. Vol. 1(1). P. 1–47. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/l.1.1>.

11. Марушкевич А., Поляк О., Жиленко М. Комунікативна компетентність майбутнього викладача ЗВО: сутність, розвиток. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка». 2021. 2(14). С. 30–33. DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2021.14.07>.
12. Biggs J. Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education. 1996. Vol. 32(3). P. 347–364. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00138871>.
13. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5(1). P. 7–74. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.
14. Hattie J., Timperley H. The power of feedback. Review of Educational Research. 2007. 77(1). P. 81–112. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
15. Garrison D. R., Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. The Internet and Higher Education. 2004. 7(2). P. 95–105. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>.
16. Поліщук А. В., Дуганець В. І., Дуганець В. І. Формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання в закладах вищої освіти. Професійно-прикладні дидактики. 2023. № 1. С. 12–16. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2023-1-2>.
17. ENQA, ESU, EUA, EURASHE. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, Belgium, 2015. URL: https://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/ESG_2015_616146.pdf.
18. UNESCO. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4. Paris: UNESCO, 2015. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>.
19. OECD. The OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes. Paris: OECD, 2019. URL: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>.



Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

Дата першого надходження статті до видання: 27.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.03.2026
Дата публікації (оприлюднення) статті: 07.05.2026