Марина ВИШНЕВСЬКА, Ксенія КУГАЙ
(Київ, Україна)

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У КОНТЕКСТІ ОСВІТИ 4.0 ТА ОСВІТИ 5.0

This chapter examines foreign language education for students majoring in economics in the context of Education 4.0 and the human-centred orientations associated with Education 5.0. Drawing on a theoretical analysis of scholarly publications and international policy documents, it explores how digital transformation affects learning goals, content and organisation. Education 5.0 is treated as a contested concept, while human-centred priorities are recognised within Education 4.0 itself. Particular attention is paid to English for Specific Purposes, learner autonomy, intercultural communication and the responsible use of generative artificial intelligence. The analysis highlights the need to align technological support with meaningful professional tasks and students' independent engagement. It concludes that the educational value of digital tools depends on pedagogical design, accessibility and the preservation of learners' agency and responsibility.

Keywords: *foreign language education, economics students, Education 4.0, Education 5.0, human-centricity, English for Specific Purposes, learner autonomy, digital technologies, generative artificial intelligence.*

Вступ. Іншомовна підготовка студентів економічних спеціальностей набуває особливого значення в умовах розширення міжнародної економічної взаємодії та цифровізації професійного середовища. Володіння іноземною мовою відкриває доступ до фахової інформації, сприяє участі в обговоренні економічних рішень і співпраці з представниками різних культур. Її опанування пов'язане з конкурентоспроможністю випускників, їхнім особистісним і професійним розвитком [4, с. 702]. Тому іншомовна підготовка має бути спрямована на розвиток здатності застосовувати мовні знання й уміння для виконання змістовних професійних завдань.

Переосмислення цілей та організації такої підготовки відбувається, зокрема, у контексті Освіти 4.0, яка поєднує використання технологій із персоналізацією, гнучкістю навчання й активною участю студента. Людиноцентричні засади вже закладені в цій концепції: Всесвітній економічний форум наголошує на розвитку людських здібностей, навичок, ставлень і цінностей [26, с. 4]. Подальше осмислення зв'язку між технологічним розвитком і потребами людини знаходить відображення в дискусії про Освіту 5.0. Зміст цього поняття залишається дискусійним, а його концептуальне осмислення спирається, зокрема, на принципи людиноцентричності, сталого розвитку й стійкості, сформульовані в контексті Індустрії 5.0, та положення про баланс гуманістичного й технологічного напрямів розвитку освіти [11, с. 13–14; 6, с. 3].

Для іншомовної підготовки особливо важливо з'ясувати, як цифрова підтримка впливає на самостійну діяльність студента. UNESCO наголошує, що використання генеративного штучного інтелекту має підтримувати людську суб'єктність і доповнювати самостійне мислення людини, не замінюючи його [20, с. 24]. Відповідно, педагогічне обґрунтування використання цифрових засобів у професійно орієнтованому мовному навчанні має враховувати їхній вплив на осмислення інформації, самостійність мовного вибору та відповідальність студента за результати власної роботи.

Мета розділу – теоретично проаналізувати трансформацію іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей у контексті Освіти 4.0 та людиноцентричних орієнтирів, пов'язаних з Освітою 5.0, і визначити значення цих змін для цілей, змісту, організації та очікуваних результатів такої підготовки.

Вимоги до іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей визначаються завданнями їхньої майбутньої професійної діяльності. У професійному спілкуванні іноземна мова слугує засобом пояснення економічних показників, обговорення умов співпраці, представлення проєктів та обґрунтування рішень. Успішність такої взаємодії залежить від граматичної й лексичної правильності мовлення, точності передавання фахового змісту та доречності висловлювань у конкретній ситуації. Відповідно, зміст навчання має охоплювати мовні засоби й способи їх застосування, необхідні для виконання цих професійних завдань.

Така спрямованість навчання відповідає підходу до викладання англійської мови для спеціальних цілей – *English for Specific Purposes (ESP)* [16]. *H. Basturkmen* пов'язує мету ESP з опануванням спеціалізованих академічних і професійних регістрів, необхідних для навчання та роботи у відповідних сферах [9, с. 57]. Спеціалізований регістр охоплює характерні для певної галузі особливості використання граматики, лексики та побудови дискурсу [9, с. 58]. Тому в іншомовній підготовці студентів економічних спеціальностей засвоєння термінології має поєднуватися з розвитком умінь описувати економічні явища, пояснювати взаємозв'язки між ними та формулювати обґрунтовані професійні судження.

Добір змісту навчання має спиратися на аналіз комунікативних потреб студентів [15]. *E. Donesch-Jezo* наголошує на важливості врахування ситуацій майбутнього використання англійської мови та професійних планів студентів під час розроблення курсу ESP [14, с. 1]. В іншомовній підготовці студентів економічних спеціальностей спільну мовну основу доцільно доповнювати матеріалом, що відповідає завданням конкретного фаху. Так, інтерпретація фінансової інформації та представлення маркетингової пропозиції передбачають використання частково відмінної лексики й різних способів організації та аргументації висловлювання.

Зв'язок іншомовного навчання з фаховою підготовкою конкретизує К. Тараненко на прикладі майбутніх менеджерів, виокремлюючи управлін-

ські функції, міжнародний маркетинг, ділове листування, презентації та переговорні навички як напрями навчальної роботи [7]. Професійна значущість мовного змісту визначається його відповідністю галузевим завданням, а складність фахового матеріалу має узгоджуватися з мовними можливостями студентів.

Міжнародний характер професійної взаємодії розширює вимоги до комунікативних умінь. Всесвітній економічний форум підкреслює значення здатності співпрацювати, координувати дії та ефективно спілкуватися [26, с. 4]. Для економіста важливо пояснювати власну позицію, уточнювати інформацію та узгоджувати рішення з партнерами. Ці вміння доцільно розвивати через професійно орієнтовані завдання з чітким комунікативним результатом.

Цифрове професійне середовище зумовлює увагу до форм представлення інформації. Робота з електронним листуванням, онлайн-презентаціями та спільними документами спрямовує студентів на добір мовних засобів відповідно до мети, адресата й формату повідомлення. Зв'язок таких завдань із майбутньою діяльністю узгоджується з орієнтацією ESP на застосування комунікативних умінь у реальних професійних ситуаціях [9, с. 61–62].

Таким чином, сучасні вимоги до іншомовної підготовки передбачають посилення зв'язку мовного навчання з фаховою діяльністю та розширення кола комунікативних завдань. У цьому контексті можливості Освіти 4.0 доцільно оцінювати за тим, наскільки вони підтримують професійно змістовну мовну практику й активну участь студента.

Освіта 4.0 окреслює контекст змін, у якому технологічні можливості співвідносяться з новими вимогами до навчання та професійної діяльності [2, с. 39]. У систематичному огляді *E. Mukul* і *G. Büyüközkan* її охарактеризовано як орієнтовану на досвід освітню систему, що використовує технології та враховує персоналізовані освітні потреби [21]. Таке трактування дає підстави аналізувати модернізацію іншомовної підготовки через зміни освітньої діяльності: способів опрацювання матеріалу, організації взаємодії та застосування мови для розв'язання завдань. Перенесення текстів і вправ у цифрове середовище саме по собі ще не забезпечує цих змін.

Одним із провідних орієнтирів Освіти 4.0 є гнучкість навчання. *C. Chaka* серед її характеристик виокремлює відкрите й дистанційне навчання, адаптивність, індивідуалізацію та можливість працювати у власному темпі [13, с. 3]. В іншомовній підготовці ці можливості забезпечують гнучкість у визначенні послідовності й тривалості опрацювання матеріалу відповідно до потреб студентів. Зокрема, студент може повторно прослуховувати складний аудіофрагмент, звертатися до додаткових пояснень або виконувати завдання для підготовки до професійної дискусії. Завдяки цьому студенти з різним рівнем володіння мовою можуть опрацьовувати матеріал у власному темпі й досягати спільних навчальних цілей.

Гнучкість навчання може реалізовуватися через поєднання самостійної роботи студентів із безпосередньою взаємодією з викладачем та одногрупниками у змішаному форматі. Попереднє опрацювання лексики, читання тексту й підготовка запитань створюють основу для подальшого обговорення, уточнення значень і застосування вивченого матеріалу в мовленні. *B. Rienties* та співавтори описують модель перевернутого класу: студенти самостійно опрацьовують матеріал у власному темпі до заняття, а під час спільної роботи викладач допомагає поглибити його розуміння через обговорення та розв'язання проблем [23, с. 13]. В іншомовній підготовці таку послідовність доцільно вибудовувати так, щоб самостійна робота готувала студента до змістовної комунікації: обміну думками, аргументування власної позиції та спільного пошуку рішень.

Системи управління навчанням – *Learning Management Systems (LMS)* – можуть підтримувати узгодженість цих етапів, забезпечуючи доступ до матеріалів, завдань і зворотного зв'язку. Для мовної підготовки важливо, щоб цифрове середовище допомагало студентові розуміти послідовність роботи та зв'язок між окремими завданнями. Наприклад, опрацювання професійного тексту може завершуватися підготовкою аргументів, які надалі використовуються в груповому обговоренні. За такого проєктування цифровий компонент стає частиною цілісної освітньої діяльності. Його результативність слід оцінювати за якістю виконаних мовних і комунікативних завдань, а кількість доступних ресурсів розглядати лише як характеристику середовища.

Персоналізація також потребує змістового педагогічного наповнення. У рамці *World Economic Forum* навчання у власному темпі й персоналізоване навчання поєднано з доступністю, інклюзивністю, проблемно орієнтованою співпрацею та активною участю здобувача в навчанні впродовж життя [26, с. 12]. Отже, врахування індивідуальних потреб має узгоджуватися зі спільною діяльністю. В іншомовній підготовці студентів економічних спеціальностей це може означати вибір професійної тематики або допоміжних ресурсів за спільних вимог до аргументованості висловлювання, точності фахового змісту та взаємодії з іншими учасниками. Персоналізація в такому разі забезпечує різні шляхи досягнення навчальних результатів і зберігає комунікативну природу мовного навчання.

Розширення доступу до цифрових та автентичних ресурсів створює можливості для наближення навчальної роботи до професійного використання мови. Водночас добір матеріалів потребує врахування їхньої складності, комунікативної цінності та відповідності навчальній меті. У праці за редакцією *B. Tomlinson* і *A. Maley* автентичне завдання пов'язано з наявністю контексту, адресата, причини та мети комунікації [8, с. 3–4]. Звідси випливає, що використання реального економічного тексту має супроводжуватися завданням, яке надає опрацюванню сенсу. Цифровий доступ до професійної інформації розширює можливості викладача, проте по-

требує продуманого педагогічного добору й організації мовної практики.

За цих умов змінюється роль викладача. *B. Rienties* та співавтори узагальнюють тенденцію до виконання ним функцій фасилітатора, модератора й консультанта, який підтримує відповідальність студентів за навчання та створює середовище, сприятливе для обговорення труднощів [23, с. 13]. Для іншомовної підготовки це означає посилення уваги до проєктування завдань, мовного супроводу та зворотного зв'язку. Надання студентові більшої свободи вибору потребує зрозумілих цілей і критеріїв, за допомогою яких він може оцінювати власний прогрес.

Таким чином, педагогічне значення Освіти 4.0 для іншомовної підготовки полягає у можливості гнучко організовувати навчання, поєднувати індивідуальну роботу зі співпрацею та розширювати простір професійно спрямованої мовної практики. Однак реалізація цих можливостей залежить від цілей їх використання й характеру діяльності студента. Тому модернізацію освіти доцільно оцінювати з позицій її впливу на розвиток людини, звертаючись, зокрема, до людиноцентричних орієнтирів, пов'язаних з Освітою 5.0.

Розширення технологічних можливостей освіти спонукає до переосмислення цілей застосування технологій і критеріїв оцінювання освітніх змін. Педагогічна цінність гнучкості навчання, доступності ресурсів і персоналізації визначається тим, наскільки вони сприяють розвитку людини та її активній участі у власному навчанні. Водночас ці орієнтири вже представлені в концептуалізаціях Освіти 4.0. *World Economic Forum* пов'язує її з розвитком людських здібностей, ставлень і цінностей, а *C. Chaka* зауважує, що комунікативні навички, критичне мислення, творчість, емпатія та відповідальність існували як освітні пріоритети до появи цієї концепції [26, с. 4; 13, с. 11–12]. Тому орієнтацію на людиноцентричність доцільно розглядати як посилення уваги до педагогічних і ціннісних засад технологічної трансформації.

Для осмислення такої орієнтації важливо розмежувати поняття Індустрії 5.0, Суспільства 5.0 та Освіти 5.0, які стосуються різних сфер і не є взаємозамінними. У документі Європейської комісії Індустрія 5.0 пов'язана з досягненням суспільних цілей, дотриманням екологічних меж і забезпеченням добробуту працівника [11, с. 13–14]. Ці положення можуть слугувати орієнтирами для підготовки фахівців, проте їх освітнє застосування має спиратися на педагогічну інтерпретацію: принципи організації виробництва самі по собі не визначають змісту чи методики навчання.

Особливе значення має принцип людиноцентричності, за яким людські потреби та інтереси становлять вихідну основу використання технологій, а технологічні процеси пристосовуються до потреб людини [11, с. 13]. В іншомовній підготовці такий підхід передбачає добір цифрових засобів відповідно до мовних можливостей, професійних цілей і навчальних труднощів студента. Вибір інструмента має ґрунтуватися на розумінні того, яку

діяльність він підтримує та якого результату допомагає досягти. Технологічна складність засобу сама по собі не свідчить про його педагогічну доцільність.

Суспільний вимір людиноцентричної трансформації розкривають П. Саух та І. Саух, аналізуючи Суспільство 5.0. Автори пов'язують його з поєднанням цифрового й людського світу та розширенням можливостей самоактуалізації, самореалізації й самовираження особистості [6, с. 2]. В освіті вони наголошують на балансі гуманістичного та технологічного векторів, завдяки якому людина може діяти в цифровому середовищі й зберігати людяність [6, с. 3]. Для іншомовної підготовки такий орієнтир означає увагу до самостійного формулювання студентом власних думок, взаємодії з іншими та відповідальності за зміст висловлювання.

Водночас трактування Освіти 5.0 різняться. Н. Краус, К. Краус та О. Марченко розглядають її у зв'язку з цифровими компетентностями й навчанням цифрового підприємництва. Їхнє визначення інституту Освіти 5.0 охоплює ідеї, правила, норми та установи, які забезпечують відповідну освітню діяльність [3, с. 14–15]. Натомість П. Саух та І. Саух увиразнюють гуманітарний вимір освітніх змін і значення суб'єкт-суб'єктних відносин [6, с. 6]. Відмінності між цими позиціями свідчать про важливість уточнення змісту поняття «Освіта 5.0». Одним із напрямів його осмислення є інтеграція технологічних можливостей із розвитком людини, її автономією та відповідальною участю в навчанні.

Принципи сталого розвитку та стійкості також мають набувати конкретного педагогічного змісту. У концепції Індустрії 5.0 суспільний добробут пов'язано з дотриманням меж планети й здатністю забезпечувати його в умовах змін [11, с. 13–14]. В іншомовній підготовці студентів економічних спеціальностей ці орієнтири можуть спрямовувати добір професійної проблематики: відповідальне підприємництво, соціальні наслідки економічних рішень і використання ресурсів. Стійкість освітнього процесу доцільно пов'язувати зі збереженням можливостей навчання за зміни умов, доступних засобів і форм взаємодії. Таке застосування принципів є їх педагогічною інтерпретацією, а не безпосередньою вимогою документа до мовної освіти.

Людиноцентричні засади набувають особливого значення під час використання генеративного штучного інтелекту. Керівництво UNESCO спирається на підхід, спрямований на підтримку людської суб'єктності, інклюзії, рівності, культурного й мовного різноманіття [20, с. 7]. В іншомовній підготовці ці положення орієнтують на оцінювання того, наскільки цифрові засоби розширюють можливості студента, підтримують усвідомлений вибір мовних засобів і зберігають його контроль над власною освітньою діяльністю та її результатами.

Отже, людиноцентричне переосмислення освіти змінює передусім критерії використання технологій. Їхню доцільність визначають можливості

розвитку студента, доступність навчання та якість його самостійної участі. Освіта 4.0 та орієнтири, пов'язані з Освітою 5.0, у цьому розумінні взаємодоповнюються: цифрові можливості потребують педагогічного проєктування, яке забезпечує їхній зв'язок із професійними потребами й особистісним розвитком здобувача. З огляду на зазначені орієнтири постає завдання уточнити особливості їх реалізації в цілях, змісті та організації іншомовної підготовки.

Таке поєднання слід розглядати через здатність студента використовувати мову для змістовної взаємодії та продовжувати навчання відповідно до власних потреб. У цьому контексті особливого значення набуває автономія. *P. Benson* пов'язує контроль над мовним навчанням із його метою та можливістю висловлювати власні думки [10, с. 37]. Отже, надання доступу до ресурсів і можливості працювати у власному темпі має супроводжуватися залученням студента до визначення навчальних цілей та оцінювання результатів.

Персоналізація створює передумови для такої участі, проте не забезпечує її автоматично. Навіть адаптований до мовного рівня матеріал може залишати студентові лише виконавчу роль, якщо мету, послідовність дій і критерії успіху повністю визначено зовні. Педагогічне завдання полягає в поступовому розширенні можливостей обґрунтованого вибору: професійної проблематики, допоміжних ресурсів або способу представлення результату [25, с. 83–84]. *L. Van Lier* пов'язує підтримку суб'єктності з наданням вибору та участю в навчальній спільноті, яка працює над цікавими й складними завданнями [24, с. 5]. За такого підходу активна позиція студента формується у взаємодії з освітнім середовищем, організованим так, щоб підтримувати його ініціативу й участь у спільній діяльності.

Автономія при цьому розвивається у взаємодії з іншими учасниками. *D. Little* наголошує на діалозі між здобувачем і консультантом, студентами та викладачем як рушієві автономізації в мовній освіті [19]. Для організації навчання це означає необхідність поєднувати індивідуальну підготовку з обговоренням рішень, взаємним поясненням і спільним виконанням завдань. Зворотний зв'язок має допомагати студентові зрозуміти причини труднощів і визначити подальші дії. Такий супровід підтримує самостійність, оскільки створює основу для поступового переходу від зовнішньої допомоги до усвідомленого керування власним навчанням.

Важливим є також співвідношення використання навчальних засобів і інтерналізації. *J. P. Lantolf* характеризує інтерналізацію як процес привласнення символічних артефактів комунікативної діяльності та їх перетворення на засоби, що опосередковують психічну діяльність людини [18, с. 90]. У педагогічній проєкції це положення спонукає розмежовувати успішне виконання завдання за допомогою зовнішньої підтримки й набуття студентом здатності діяти самостійно. Зокрема, використання мовного зразка доцільно продовжувати його осмисленням, перетворенням відповідно

до нової ситуації та застосуванням у власному висловлюванні. Цифрові інструменти можуть підтримувати ці етапи, але навчальне завдання має передбачати активне опрацювання запропонованого матеріалу.

Переосмислення змісту іншомовної підготовки пов'язане з автентичністю навчального досвіду. У праці за редакцією *B. Tomlinson* і *A. Maley* автентичність розглядається також через взаємодію студента з матеріалом та його залученість до роботи [8, с. 4–5]. Тому використання професійного тексту потребує з'ясування того, що студент має зробити з його змістом і для чого. Завдання може передбачати зіставлення позицій, підготовку аргументованої відповіді або пояснення інформації конкретному адресатові. Така організація поєднує мовне опрацювання з прийняттям рішень і створює простір для творчості – добору способу висловлення відповідно до комунікативної мети.

Міжкультурний вимір розширює критерії результативності таких завдань. *M. Byram* розглядає здобувачів мови як соціальних учасників взаємодії, чия роль виходить за межі наслідування носіїв мови [12, с. 26]. Здатність критично оцінювати цінності власної та інших культур на основі послідовного міркування в даному підході набуває особливого значення [12, с. 65]. Для іншомовної підготовки це означає увагу до інтерпретації позицій співрозмовників, перевірки власних припущень і пошуку взаєморозуміння. Критичне мислення відповідно реалізується через навчальні дії: розрізнення фактів і суджень, оцінювання аргументів та пояснення підстав власного рішення. Таке розуміння узгоджується з положеннями О. Малихіна й Н. Арістової про значення критичного мислення для обґрунтованої діяльності здобувача освіти [5, с. 81].

Очікувані результати підготовки мають охоплювати й здатність студента осмислювати власний прогрес [22]. Рефлексія дозволяє пов'язати виконане завдання з усвідомленням того, які мовні засоби були доречними, що ускладнювало взаємодію та якої допомоги потребує подальша робота. К. Тараненко наголошує на розвитку самоконтролю, взаємоконтролю й рефлексії, зокрема через ведення мовного портфоліо [7]. Педагогічна цінність такого інструмента залежить від того, чи допомагає він студентові пояснювати власні результати та планувати наступні кроки.

Отже, поєднання технологічних можливостей із людиноцентричними засадами освіти передбачає участь студента у виборі ресурсів, співпраці та оцінюванні власної роботи. Опанування іноземної мови за таких умов розглядаємо у взаємозв'язку з розвитком автономії й відповідальності. Професійна спрямованість навчання надає мовному вибору практичного змісту, пов'язуючи його з конкретними комунікативними завданнями.

Для студентів економічних спеціальностей такими завданнями є аналіз професійної інформації, представлення економічних даних, ведення переговорів і обґрунтування ділових пропозицій. Їх виконання поєднує фахові знання, мовні вміння та розуміння контексту взаємодії. Опанування спеці-

алізованого регістру передбачає увагу до способів опису процесів, інтерпретації показників та аргументації рішень. За визначенням *H. Basturkmen,* регістр охоплює характерні для галузі закономірності граматики, лексики та дискурсу [9, с. 58]. Тому мовну роботу доцільно організовувати навколо професійних смислів [1, с. 187]: засоби вираження причинно-наслідкових зв'язків опрацьовувати через пояснення зміни попиту, а припущення – через обговорення можливих наслідків управлінських рішень.

Добір змісту має спиратися на аналіз потреб студентів і контекстів майбутнього використання мови [14, с. 1]. Різноманітність економічних спеціальностей зумовлює фахову конкретизацію спільних комунікативних умінь. Так, для фінансового профілю завдання можуть охоплювати пояснення показників і ризиків, для маркетингового – представлення результатів аналізу ринку, для управлінського – узгодження дій та обґрунтування пропозицій. Наведені приклади ілюструють можливий зв'язок мовного змісту з професійними потребами; їх добір має враховувати освітню програму, етап фахової підготовки та мовний рівень студентів.

Одним із напрямів такої конкретизації є робота з професійними жанрами. Аналітичний коментар, діловий лист, презентація та пропозиція щодо співпраці передбачають різні способи організації інформації. Студентові важливо розуміти, які відомості потрібні адресатові, як представити висновок і якими аргументами його підтримати. К. Тараненко пов'язує іншомовну підготовку майбутніх менеджерів із діловим листуванням, презентаціями та переговорними навичками [7]. К. Кугай та М. Вишневська також виокремлюють переговори, підготовку презентацій і професійну кореспонденцію як напрями комунікативно орієнтованого навчання [17, с. 109]. Відповідно, навчальна практика має забезпечувати перенесення мовних знань між спорідненими завданнями: від письмового формулювання пропозиції до її усного представлення й обговорення.

Робота з професійною інформацією потребує поєднання мовного розуміння та змістового аналізу. Студентам можна пропонувати зіставити текстове пояснення з таблицею або графіком, визначити головний висновок і підготувати стислий коментар для певної аудиторії. За такої організації читання стає підготовчим етапом подальшої комунікації. *E. Donesch-Jezo* наголошує на відповідності проблемних завдань, симуляцій, рольових ігор, кейсів і дискурсивного аналізу ситуаціям, із якими здобувачі стикаються або можуть зіткнутися в роботі [14, с. 4]. Педагогічна реалізація цього положення потребує доступної складності матеріалу та чіткої комунікативної мети, щоб фаховий зміст підтримував мовну діяльність.

Під час навчання ведення переговорів студент має навчитися не лише висловлювати власну позицію, а й відповідати на аргументи співрозмовника. Уточнення умов, пояснення обмежень, аргументована незгода та пошук компромісу потребують уважного слухання й готовності змінювати тактику розмови. Тому навчальні завдання мають залишати простір для непе-

редбачених запитань і заперечень, спонукаючи студента добирати мовні засоби відповідно до розвитку діалогу. У міжкультурній взаємодії важливо також враховувати, як співрозмовники сприймають прямоту висловлювань, виражають незгоду та досягають домовленостей. *M. Byram* пов'язує успішну комунікацію зі встановленням і підтриманням взаємин, підкреслюючи її ширший зміст порівняно з обміном інформацією [12, с. 5]. Тому міжкультурну підготовку доцільно реалізовувати через аналіз конкретних ситуацій і перевірку припущень про наміри співрозмовника, уникаючи спрощених характеристик національних культур.

Цифрові засоби можуть підтримувати послідовність професійно спрямованих завдань. Наприклад, опрацювання матеріалів у LMS може передувати спільній підготовці пропозиції, її представленню та взаємному обговоренню. Генеративний ШІ можна залучати для створення додаткових варіантів мовного формулювання або моделювання окремих комунікативних ситуацій. UNESCO описує можливість використання мовної моделі як індивідуального засобу мовної практики, здатного генерувати приклади речень, абзаців і діалогів [20, с. 13]. Проте професійна релевантність і змістова точність такого матеріалу потребують перевірки. У навчальній роботі студент має пояснювати свій вибір, адаптувати запропоноване формулювання до ситуації та відповідати за остаточне повідомлення.

Узгодження мовних і фахових вимог також актуалізує співпрацю викладачів. *E. Donesch-Jezo* розглядає спільне викладання фахівцями предметної галузі та викладачами англійської мови як можливість поєднати предметну інформацію з мовним і комунікативним супроводом [14, с. 5]. У підготовці студентів економічних спеціальностей така співпраця може допомагати добирати релевантні матеріали й уточнювати зміст завдань. Водночас очікувані результати іншомовного навчання мають залишатися зрозумілими: студент повинен знати, які мовні та комунікативні вміння він розвиває і за якими критеріями оцінюється його робота.

Таким чином, орієнтири Освіти 4.0 та Освіти 5.0 набувають професійного змісту в навчальних ситуаціях, де іноземна мова слугує засобом опрацювання економічної інформації, представлення рішень і взаємодії з партнерами. Цифрова підтримка розширює можливості мовної практики, а людиноцентричні засади передбачають усвідомлену участь студента та відповідальність за результат. Водночас важливо враховувати ризики й межі застосування технологій.

Одним із таких ризиків є технологічний детермінізм – припущення, що впровадження нових інструментів саме по собі забезпечує якісні освітні зміни. *C. Chaka* зауважує, що комунікативні навички, критичне мислення, творчість і відповідальність не є винятковими характеристиками Освіти 4.0, оскільки вони сформувалися як освітні орієнтири раніше [13, с. 11–12]. Тому вибір технологій має спиратися на розуміння того, які навчальні дії вони підтримують і як ці дії пов'язані з очікуваними результатами.

Особливо важливим є педагогічне обґрунтування використання генеративного ШІ. Швидке отримання перекладу, пояснення або готового тексту розширює доступну студентові підтримку, але створює ризик делегування дій, опанування яких становить мету навчання. Якщо ШІ формулює аргументи й будує висловлювання замість студента, якість тексту не свідчить про його власні вміння. UNESCO наголошує, що генеративний ШІ може розширювати людське мислення, проте не повинен перебирати його функції [20, с. 24]. Отже, студент має самостійно ухвалювати рішення щодо змісту повідомлення та відповідати за його остаточний варіант.

Когнітивне розвантаження – передавання частини розумових операцій зовнішнім засобам – по-різному позначається на освітній діяльності залежно від обсягу делегованої роботи. Перевірка окремого мовного формулювання та генерування повної відповіді залишають студентові різний ступінь самостійності. Ризик поверхового опрацювання інформації виникає, якщо готовий текст замінює осмислення змісту, перевірку аргументів і добір мовних засобів. Тому робота з відповіддю ШІ має передбачати її аналіз, обґрунтування змін і самостійне формулювання остаточного повідомлення.

Використання цифрової допомоги має супроводжуватися чіткими правилами оцінювання та академічної доброчесності. Студентам слід заздалегідь пояснювати, для яких дій можна залучати ШІ – пошуку ідей, перевірки формулювань чи редагування тексту, – а які слід виконувати самостійно. Вони також мають зазначати, як використали ці інструменти. Для оцінювання власного внеску студента письмову роботу доцільно доповнювати усним обговоренням, поясненням мовного вибору або адаптацією повідомлення до нових умов. Так можна оцінити розуміння змісту й здатність самостійно застосовувати опановані мовні засоби.

Іншим викликом є доступність цифрового навчання. Розробляючи персоналізовані завдання, важливо враховувати відмінності в доступі студентів до пристроїв, інтернету та цифрових сервісів. У рамці *World Economic Forum* доступність та інклюзивність визначено одним із провідних напрямів організації навчального досвіду [26, с. 12]. Відповідно, доцільно передбачати альтернативні способи виконання завдань зі збереженням спільної навчальної мети.

Подальший розвиток іншомовної підготовки залежить від того, як викладач поєднує технологічну підтримку із самостійною роботою студентів. Обсяг допомоги має відповідати складності завдання та рівню підготовки студента й поступово зменшуватися в міру розвитку його вмінь. Важливо також залучати студентів до аналізу результатів і планування подальшого навчання. Такий підхід узгоджується з розумінням автономізації як поступового набуття контролю над власним навчанням [19]. Педагогічна цінність цифрових засобів визначається їхнім внеском у розвиток професійних іншомовних умінь, які студент надалі здатний застосовувати самостійно.

Висновки. Трансформація іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей пов'язана з переосмисленням зв'язку між професійними завданнями, технологічними можливостями та активною участю студента в навчанні. Її цілі охоплюють опанування спеціалізованого мовного регістру, критичне опрацювання фахової інформації та розвиток здатності до міжкультурної взаємодії. Професійна спрямованість підготовки має втілюватися в завданнях, у яких іноземна мова слугує засобом пояснення економічних явищ, представлення ділових пропозицій та узгодження рішень.

Освіта 4.0 розширює можливості гнучкої організації навчання, персоналізації та доступу до ресурсів. Її педагогічний потенціал залежить від відповідності цифрових засобів навчальним цілям і комунікативній природі іншомовної підготовки. Змішане навчання й цифрові платформи можуть поєднувати індивідуальну роботу зі співпрацею, якщо етапи навчання утворюють цілісний процес і передбачають самостійне застосування мови в комунікативних завданнях.

Зіставлення концептуальних підходів засвідчує недоцільність механічного протиставлення Освіти 4.0 та Освіти 5.0. Людиноцентричні орієнтири вже представлені в трактуваннях Освіти 4.0, тоді як зміст поняття «Освіта 5.0» залишається дискусійним. Для іншомовної підготовки перспективним є поєднання технологічних можливостей із підтримкою автономії, відповідальності та особистісного розвитку студента. Принципи сталого розвитку й стійкості можуть спрямовувати добір професійної проблематики та організацію навчання за умови їх педагогічного осмислення з урахуванням відмінностей між виробничими, суспільними й освітніми завданнями.

Визначальним критерієм використання цифрових технологій і генеративного ШІ є збереження навчальної цінності самостійної діяльності студента. Технологічна підтримка має передбачати осмислення змісту, перевірку інформації та відповідальність за результат комунікації. Важливими є прозорі правила використання цифрової допомоги, оцінювання власного внеску студента й доступність ресурсів. Подальші емпіричні дослідження мають з'ясувати, за яких умов така підтримка сприяє розвитку професійних іншомовних умінь та їх самостійному застосуванню в нових комунікативних ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арістова Н. О., Вишневська М. О. Визначення дидактичних умов формування суб'єктності студентів економічних спеціальностей у процесі іншомовної підготовки. Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Київ, 09–10 грудня 2025 р.) / за наук. ред. О. М. Топузова, О. В. Малихіна. Київ: Видавництво Людмила, 2026. С. 183–189.

2. Жук М. В. Українська освіта 4.0+: адаптивна відповідь на реальні виклики та можлива платформа «План Маршалла для України». Розбудова

єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя (Forum-SOIS, 2023): зб. матеріалів (тез доповідей) 4-го і 5-го Міжнародного науково-практичного WEB-форуму (Київ – Харків, 23–26 травня 2023 р.). Київ; Харків, 2023. С. 38–40.

3. Краус К. М., Краус Н. М., Марченко О. В. Цифрові градієнти як ключові атрибути становлення освіти 5.0 та Індустрії Х.0. *Економічний простір*. 2021. № 165. С. 13–17.

4. Малихін О. В., Арістова Н. О. Нормативно-правове забезпечення іншомовної підготовки в системі освіти України. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 10 (56). С. 702–713.

5. Малихін О. В., Арістова Н. О. Розуміння змісту поняття «критичне мислення» у зарубіжній науково-педагогічній літературі. Science, Technology, and Society under Global Uncertainty: Proceedings of the International Scientific Conference (Birmingham, United Kingdom, 5 February 2026). Birmingham: Lulu Press, Inc., 2026. P. 80–84.

6. Саух П. Ю., Саух І. В. «Суспільство 5.0». Архітектоніка освіти в умовах п'ятої промислової революції: виклики та перспективи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. Т. 5, № 2. С. 1–7. DOI: https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5223.

7. Тараненко К. С. Іншомовна компетентність як складова професійної підготовки майбутніх менеджерів. *Economic Synergy*. 2025. № 1. С. 151–162. DOI: https://doi.org/10.53920/es-2025-1-11.

8. Authenticity in Materials Development for Language Learning / ed. by A. Maley, B. Tomlinson. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2017. 272 p.

9. Basturkmen H. Learning a specialized register: An English for Specific Purposes research agenda. *Language Teaching*. 2025. Vol. 58, No. 1. P. 57–68. DOI: https://doi.org/10.1017/S0261444823000472.

10. Benson P. Autonomy in language learning, learning and life. *Synergies France*. 2012. No. 9. P. 29–39.

11. Breque M., De Nul L., Petridis A. Industry 5.0: Towards a sustainable, human-centric and resilient European industry. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021.

12. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited. 2nd ed. Bristol; Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2021. 192 p. DOI: https://doi.org/10.21832/BYRAM0244.

13. Chaka C. Is Education 4.0 a sufficient innovative, and disruptive educational trend to promote sustainable open education for higher education institutions? A review of literature trends. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. Article 824976. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2022.824976.

14. Donesch-Jezo E. English for Specific Purposes: What does it mean and why is it different from teaching General English? *Confluence*. 2012. 24–25 February. P. 1–6.

15. Dudley-Evans T., St John M. J. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

16. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. DOI: https://doi.org/10.1017/CBO9780511733031.

17. Kugai K., Vyshnevska M. Foreign language competence of non-philological students: Problems and solutions. Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy. Tom 10: Naukowy dialog w kategoriach pokoju i wojny / ed. by J. Grzesiak, I. Zymomrya, V. Ilnytskyj. Poswit, 2023. P. 105–117.

18. Lantolf J. P. Sociocultural theory and L2: State of the art. *Studies in Second Language Acquisition*. 2006. Vol. 28, No. 1. P. 67–109. DOI: https://doi.org/10.1017/S0272263106060037.

19. Little D. Autonomy, autonomisation and the Council of Europe: the interdependence of pedagogy and politics. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 2022. Vol. 19, No. 1. DOI: https://doi.org/10.4000/rdlc.10480.

20. Miao F., Holmes W. Guidance for Generative AI in Education and Research. Paris: UNESCO, 2023.

21. Mukul E., Büyüközkan G. Digital transformation in education: A systematic review of education 4.0. *Technological Forecasting and Social Change*. 2023. Vol. 194. Article 122664. DOI: https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122664.

22. Oxford R. L. Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context. 2nd ed. New York: Routledge, 2017. 370 p.

23. Rienties B., Ferguson R., Gonda D., Hajdin G., Herodotou C., Iniesto F., Llorens Garcia A., Muccini H., Sargent J., Virkus S., Isidori M. V. Education 4.0 in higher education and computer science: A systematic review. *Computer Applications in Engineering Education*. 2023. Vol. 31, No. 5. P. 1339–1357. DOI: https://doi.org/10.1002/cae.22643.

24. van Lier L. The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010. Vol. 3. P. 2–6. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.005.

25. Vyshnevska M. The influence of agency on the strategies of learning English vocabulary by students majoring in economics. *Viae Educationis. Studies of Education and Didactics*. 2024. Vol. 3, No. 2. P. 83–90. DOI: https://doi.org/10.15804/ve.2024.02.10.

26. World Economic Forum. Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning: White Paper. 2023. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Defining_Education_4.0_2023.pdf.