

Херсонський державний університет
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

КОНОНОВА ОЛЕНА ЮРІЇВНА

УДК 378.147:811.111:656.61-057.875

ДИСЕРТАЦІЯ
БЕНЧМАРКІНГОВИЙ ПІДХІД
ДО АНГЛІЙСЬКОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
СУДНОМЕХАНІКІВ

011 Освітні, педагогічні науки

01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідні джерела



О.Ю. Кононова

Науковий керівник (консультант) Пермінова Людмила Аркадіївна,
професор, доктор філософії з педагогічних наук

Івано-Франківськ, 2026

АНОТАЦІЯ

Кононова О.Ю. «Бенчмаркінговий підхід до англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків». - Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки - Херсонський державний університет Міністерства освіти і науки України, Херсон, Івано-Франківськ, 2026.

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку педагогічних умов і структурно-функціональної моделі формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків у процесі англійськомовної підготовки на засадах бенчмаркінгового підходу.

Актуальність обраної теми зумовлено комплексом взаємопов'язаних чинників, головним серед яких є підпорядкованість підготовки морських фахівців нормам міжнародного права. Як відомо, професійна діяльність сучасного судномеханіка суворо регламентується вимогами Міжнародної конвенції ПДНВ (STCW 1978 року з Манільськими поправками), Модельним курсом ІМО 3.17 «Maritime English» та Стандартними морськими навігаційними фразами (ІМО SMCP).

Для сучасного українського судномеханіка вивчення англійської професійної мови виступає не просто академічним компонентом, а системоутворювальним фактором його професійної спроможності та безпеки. Зокрема, мова є критичним робочим інструментом експлуатації судових енергетичних установок і систем боротьби за живучість судна. В екстремальних і аварійних умовах (пожежа в машинному відділенні, розлив палива під час бункерування, відмова головного двигуна) будь-яка комунікативна неточність або неоднозначність несе пряму загрозу життю людей, збереженню судна та навколишньому середовищу.

Також, сучасне суднове обладнання передбачає ведення технічної документації виключно англійською мовою - заповнення машинних

журналів, аналіз інструкцій з експлуатації (*manuals*), складання дефектних відомостей (*defect reports*) та чек-листів обслуговування.

Незаперечним аргументом є те, що випускники українських морських закладів виходять на міжнародний ринок праці, де здатність до безконфліктної й фахової міжкультурної комунікації в багатонаціональному екіпажі є ключовою запорукою професійної мобільності та найму провідними світовими судновласниками.

Водночас аналіз освітньої практики виявив гостру суперечність між високими міжнародними вимогами до фахової мовної грамотності та традиційним домінуванням констатувального, підсумкового контролю, який лише фіксує оцінку, але не забезпечує аналізу допущених помилок.

Таким чином, вирішення проблеми англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків зумовлено не тільки міжнародним характером професійної діяльності морських фахівців, а й підвищенням вимог до якості їхньої загальної підготовки та необхідністю розвитку здатності до обґрунтованого аналізу навчальних результатів, самооцінювання, взаємооцінювання та використання зворотного зв'язку для вдосконалення діяльності.

Особливої актуальності дослідження набуло в умовах воєнного стану та вимушеної релокації Херсонської державної морської академії. Однак, збагачення методичного, дидактичного забезпечення у цифровому середовищі (LMS Moodle, цифрові тренажери, платформи віртуальної взаємодії) дало змогу компенсувати брак очного тренажерного контакту й зберегти високу практичну орієнтованість навчання, зокрема англійськомовного. Постає нагальна потреба переорієнтації навчального процесу на формувальне оцінювання, розвиток у здобувачів навчальної автономії, рефлексії, навичок само- та взаємооцінювання в процесі англійськомовної підготовки.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури, нормативно-правових документів, міжнародних вимог до підготовки моряків і

практичного досвіду з'ясовано стан розробленості досліджуваної проблеми. У роботі створено спробу довести те, що дієвим інструментом розв'язання визначеної нами проблеми є теоретичне обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка структурно-функціональної моделі й педагогічних умов формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків на засадах бенчмаркінгового підходу.

Для визначення змісту бенчмаркінгового підходу щодо англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків у дисертації проаналізовано педагогічно важливі поняття. Зокрема, розкрито значення педагогічного менеджменту як організаційної основи систематичного застосування освітнього бенчмаркінгу через функціональний комплекс планування, організації, мотивації, моніторингу та коригування навчання. Освітній бенчмаркінг визначено як систематичний циклічний процес зіставлення освітніх практик, умов і результатів навчання з обґрунтовано визначеними орієнтирами якості, що охоплює аналіз розбіжностей, адаптацію результативного досвіду, впровадження змін і перевірку їх результативності. В англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків його конкретизовано через зіставлення результатів виконання професійно орієнтованих англомовних завдань із критеріями, рівневими дескрипторами оцінювальних рубрик і професійно-комунікативними бенчмарками (зразками якісного виконання). Процес передбачає виявлення розривів між фактичними й очікуваними результатами, з'ясування їхніх причин, надання зворотного зв'язку, доопрацювання та повторне оцінювання.

У дисертації бенчмаркінговий підхід трактовано як методологічний спосіб організації англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків, що ґрунтується на систематичній реалізації циклу освітнього бенчмаркінгу та поєднує професійну спрямованість завдань, спільні орієнтири якості виконання й використання результатів зіставлення для коригування навчальної діяльності.

Розмежовано інституційний рівень (порівняльний аналіз освітніх програм і технологій закладів вищої освіти) та дидактичний навчально-оцінювальний рівень, де об'єктом виступають індивідуальні навчальні результати здобувача.

На відміну від суто інституційного зіставлення університетів, у дослідженні бенчмаркінговий підхід екстрапольовано у площину безпосередньої дидактики. Його сутність полягає в систематичному зіставленні здобувачами власних навчальних дій із прозорими критеріальними рубриками та професійно-комунікативними бенчмарками (еталонами діалогів, звітів, інструктажів) у межах управлінського циклу неперервного покращення якості PDCA (Plan–Do–Check–Act). Тобто бенчмаркінговий підхід в англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків може бути схарактеризовано як спосіб організації підготовки, що передбачає виявлення розбіжностей між фактичними й очікуваними результатами, аналіз їхніх причин, надання зворотного зв'язку, коригування навчальної діяльності та повторне оцінювання. Вивчення освітніх практик забезпечує добір обґрунтованих педагогічних рішень, а їх адаптація до конкретних завдань створює підґрунтя для аналізу індивідуальних досягнень здобувачів.

Узагальнення кращих практик ЛМА та ХДМА дало змогу виокремити комплекс еталонних орієнтирів якості, релевантних для дослідження: упровадження технології предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) для поєднання технічних інженерних операцій із мовленнєвими діями; перехід від контролю окремих мовних одиниць до виконання практико-орієнтованих ситуаційних завдань і сценарного навчання; переорієнтація контрольної-оцінювальної системи на інструменти формування оцінювання (використання прозорих критеріїв, рівневих дескрипторів, оцінювальних рубрик, систематичного зворотного зв'язку та взаємного партнерського рецензування робіт). Одержані за результатами інституційного зіставлення бенчмаркінгові орієнтири усувають механічне копіювання

закордонного досвіду та виступають концептуальним підґрунтям нашого дослідження.

Аналіз педагогічного досвіду англійськомовної підготовки здобувачів морської освіти доводить, що формування конкурентоспроможного судномеханіка досягається завдяки поєднанню міжнародних стандартів STCW/SMCP, технології CLIL, трирівневої наступності вивчення мови та симуляційного тренажерного навчання, де бенчмаркінговий підхід забезпечує системний контроль і неперервне вдосконалення результатів підготовки.

У дисертації обґрунтовано зміст, структуру та діагностичні ознаки оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків як основний результат їхньої англійськомовної підготовки на засадах бенчмаркінгового підходу. Її розглянуто як інтеграцію здатності і готовності розуміти цілі та критерії виконання професійно орієнтованих англомовних завдань, зіставляти власні результати й результати інших здобувачів із визначеними орієнтирами якості, аргументувати оцінні судження, інтерпретувати зворотний зв'язок і коригувати навчальну діяльність. Виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний компоненти, критерії, показники й чотири рівні сформованості оцінювальної компетентності (високий, достатній, середній і низький).

Обґрунтовано шість взаємопов'язаних педагогічних умов формування оцінювальної компетентності в англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків на засадах бенчмаркінгового підходу: формування позитивної мотивації до оцінювальної діяльності в англійськомовному середовищі; створення освітнього середовища, наближеного до реальних умов професійної діяльності судномеханіка; застосування інноваційних та інтерактивних методів навчання; інтеграція професійно-комунікативних бенчмарків і розроблених на їх основі рубрик у самооцінювання та взаємооцінювання результатів англійськомовної підготовки; застосування штучного інтелекту у системі взаємодії «викладач - здобувач освіти -

здобувачі освіти - III»; інтенсифікація англійськомовного освітнього середовища підготовки майбутніх судномеханіків.

Розроблено структурно-функціональну модель, яка поєднує методологічно-цільовий, організаційно-змістовий, креативно-діяльнісний та оцінювально-результативний сегменти. Її методологічну основу становлять бенчмаркінговий, компетентнісний, системно-діяльнісний, культурологічний і рефлексивний підходи. Визначено зміст, форми, методи та засоби реалізації моделі, зокрема професійні кейси, рольові ігри, проєктні завдання, цифрові ресурси, рубрики, чек-листи й рефлексивні картки. Розроблено програму курсу професійного розвитку педагогічних працівників «Складові частини практичного заняття іноземної мови» обсягом 1 кредит ЄКТС (30 годин). Програмою передбачено очний, очно-дистанційний або дистанційний формат навчання. Її зміст спрямовано на вдосконалення вмінь викладачів структурувати практичне заняття, добирати вправи відповідно до рівня підготовленості здобувачів, організовувати навчальну взаємодію та використовувати мультимедійні засоби й можливості середовища Moodle. Окрему увагу приділено підготовці викладачів до використання професійно-комунікативних бенчмарків, рубрик із чотирма рівнями виконання та відповідними дескрипторами, а також чек-листів і карток для організації самооцінювання й взаємооцінювання здобувачів освіти.

У дисертаційному дослідженні технології штучного інтелекту, зокрема генеративні моделі (ChatGPT), інтегровано в структуру розробленої автором моделі як інноваційний цифровий засіб оптимізації навчання та оцінювання. Використання III здійснювалося в межах організаційно-змістового й креативно-діялісного сегментів моделі та виступало одним із практичних механізмів реалізації третьої педагогічної умови - застосування інноваційних методів навчання, цифрових платформ та інструментів формуального оцінювання. Також передбачено використання III для навчальної підтримки та педагогічного супроводу викладача та критичного аналізу здобувачем отриманих рекомендацій.

Послідовність роботи охоплює визначення критеріїв і бенчмарків, виконання завдання, аналіз результату, зворотний зв'язок, доопрацювання та повторне оцінювання.

Розроблено й апробовано методичне забезпечення англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків, до якого належать професійно-комунікативні бенчмарки, рубрики з чотирма рівнями, чек-листи, картки *Can Do Statements*, інструменти само- та взаємооцінювання, професійні кейси, рольові й ділові ігри, проєктні та диференційовані завдання. У підсумковому оцінюванні використано чотири рівнозначні складники: самооцінювання, взаємооцінювання, оцінювання викладачем і тестування - по 25 % кожен. Для цифрової підтримки навчання й оцінювання застосовано Moodle, Google Classroom, LearningApps, Wordwall, Quizlet, Miro, Mentimeter та інші інтерактивні ресурси.

Дослідно-експериментальну роботу проведено у 2023-2026 роках. У ній взяли участь 210 здобувачів освіти другого і третього курсів, об'єднаних у контрольні та експериментальні групи. Експеримент охоплював констатувальний, формувальний і підсумковий етапи. Динаміку сформованості оцінювальної компетентності аналізували окремо за кожним критерієм без обчислення інтегрального показника. На констатувальному етапі підтверджено загальну співмірність вихідних показників контрольних та експериментальних груп. Водночас виявлено недостатньо систематичне застосування формувального оцінювання, критеріїв, дескрипторів, бенчмарків і рубрик, а також недостатню готовність частини здобувачів до самооцінювання, взаємооцінювання, рефлексії та самокорекції.

Після реалізації структурно-функціональної моделі й комплексу педагогічних умов в експериментальних групах зафіксовано більш помітну позитивну динаміку порівняно з контрольними. Статистично значущі міжгрупові відмінності встановлено за когнітивно-змістовим, операційно-діяльнісним та оцінно-рефлексивним критеріями. За мотиваційно-ціннісним

критерієм виявлено позитивну описову тенденцію, однак підсумкова відмінність не досягла прийнятого рівня статистичної значущості.

Підсумкове діагностування засвідчило більш виражену позитивну динаміку сформованості оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків на засадах бенчмаркінгового підходу в експериментальних групах. За об'єднаними даними встановлено статистично значущі міжгрупові відмінності за когнітивно-змістовим ($\chi^2 = 29,955$; $p < 0,001$; $V = 0,378$), операційно-діяльнісним ($\chi^2 = 18,415$; $p < 0,001$; $V = 0,296$) та оцінно-рефлексивним ($\chi^2 = 27,483$; $p < 0,001$; $V = 0,362$) критеріями. За мотиваційно-ціннісним критерієм зафіксовано позитивну описову тенденцію, однак підсумкова відмінність не досягла прийнятого рівня статистичної значущості ($\chi^2 = 7,234$; $p = 0,065$; $V = 0,186$). Отримані результати підтверджують ефективність цілісної організації підготовки; окремий внесок кожної педагогічної умови у забезпечення сформованості оцінювальної компетентності потребує подальшого вивчення.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання розробленої моделі, критеріально-діагностичного інструментарію, професійно-комунікативних бенчмарків, оцінювальних рубрик, чек-листів, цифрових ресурсів і методичних матеріалів у професійній підготовці майбутніх фахівців морської галузі та в системі підвищення кваліфікації викладачів.

Проведена інтерпретація результатів дослідження дозволила підтвердити доцільність запропонованої моделі формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків в англійськомовній підготовці на засадах бенчмаркінгового підходу. Узагальнення результатів дослідження стало підґрунтям для формулювання наукових висновків, практичних рекомендацій щодо англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків та визначення перспектив подальших досліджень у сфері управління закладів морської галузі.

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні вибірки досліджуваних, масштабуванні розробленої структурно-функціональної моделі на інші спеціальності, а також у довгостроковому моніторингу збереження рівня оцінювальної компетентності випускників під час їхньої реальної плавальної практики. Перспективним є розвиток цифрового супроводу освітнього бенчмаркінгу із застосуванням адаптивних систем, аналітики освітніх даних та інструментів штучного інтелекту для персоналізації зворотного зв'язку і прогнозування навчального поступу, а також подальше узгодження професійно-комунікативних бенчмарків та оцінювальних рубрик із міжнародними стандартами підготовки фахівців морської галузі.

Ключові слова: бенчмаркінг, освітній бенчмаркінг, бенчмаркінговий підхід, педагогічний менеджмент, оцінювальна компетентність, англійськомовна підготовка, педагогічні умови, формувальне оцінювання, самооцінювання, взаємооцінювання, критерії оцінювання (професійно-комунікативні бенчмарки, рубрика оцінювання, дескриптори) штучний інтелект в англійській підготовці.

ABSTRACT

Kononova O. Yu. Benchmarking Approach to English-Language Training of Future Ship Engineers. - Qualification research, manuscript.

Thesis for the degree of Doctor of Philosophy in Specialty 011 - Educational and Pedagogical Sciences. - Kherson State University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kherson, Ivano-Frankivsk, 2026.

The dissertation provides a theoretical justification and experimental verification of the pedagogical conditions and a structural-functional model for developing the evaluative competence of future ship engineers during their English-language training, based on a benchmarking approach.

The relevance of the chosen topic stems from a complex of interrelated factors, the primary one being that the training of maritime professionals is governed by international legal standards. As is well known, the professional activities of a modern ship engineer are strictly regulated by the requirements of the International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW 1978, as amended in Manila), the IMO Model Course 3.17 "Maritime English," and the Standard Marine Communication Phrases (IMO SMCP).

For the modern Ukrainian ship engineer, mastering professional English is not merely an academic component but a fundamental factor in their professional competence and safety. Language serves as a critical operational tool for managing shipboard power plants and systems for ensuring vessel survivability. In extreme or emergency situations-such as an engine room fire, a fuel spill during bunkering, or main engine failure-any communicative inaccuracy or ambiguity poses a direct threat to human life, the safety of the vessel, and the environment.

Furthermore, modern shipboard equipment requires technical documentation to be maintained exclusively in English, including completing engine room logbooks, interpreting operating manuals, preparing defect reports, and using maintenance checklists.

Graduates of Ukrainian maritime education institutions enter the international labour market, where the ability to communicate professionally and constructively across cultures within multinational crews is a key prerequisite for professional mobility and employment with leading international shipowners.

At the same time, an analysis of educational practice revealed a pronounced contradiction between demanding international requirements for professional language proficiency and the traditional predominance of summative assessment, which records grades without ensuring an analysis of the errors made.

Thus, addressing the issue of future ship engineers' English language training is therefore necessitated by both the international nature of maritime professional activities and increasing requirements for the overall quality of training. It also

requires developing learners' ability to analyse learning outcomes on a reasoned basis, engage in self-assessment and peer assessment, and use feedback to improve their performance.

The study became particularly relevant under martial law and the forced relocation of Kherson State Maritime Academy. The expansion of methodological and instructional resources within the digital learning environment, including Moodle LMS, digital simulators, and virtual interaction platforms, made it possible to compensate for limited access to face-to-face simulator training and maintain a strong practical orientation in teaching, including English language training. These circumstances created an urgent need to reorient instruction towards formative assessment and develop cadets' learner autonomy, reflection, self-assessment, and peer assessment skills.

An analysis of educational research literature, regulatory documents, international requirements for seafarer training, and practical experience established the current state of research on the problem. The study attempts to demonstrate that an effective means of addressing this problem involves theoretically justifying, developing, and experimentally verifying a structural-functional model and pedagogical conditions for developing future ship engineers' assessment competence based on the benchmarking approach.

To clarify the meaning of the benchmarking approach in future marine engineers' English language training, the dissertation examines key educational concepts. In particular, it establishes the role of pedagogical management as the organisational foundation for the systematic application of educational benchmarking through the interrelated functions of planning, organisation, motivation, monitoring, and instructional adjustment. Educational benchmarking is defined as a systematic, cyclical process of comparing educational practices, conditions, and learning outcomes against justified quality reference points. This process encompasses analysing discrepancies, adapting effective practices, implementing changes, and evaluating their effectiveness. In future ship engineers' English language training, it involves comparing the outcomes of professionally

oriented tasks performed in English against assessment criteria, level descriptors in assessment rubrics, and professional communication benchmarks, understood as examples of high-quality performance. The process includes identifying gaps between actual and expected outcomes, examining their causes, providing feedback, revising work, and reassessing performance.

The dissertation interprets the benchmarking approach as a methodological approach to organising future ship engineers' English language training through the systematic implementation of the educational benchmarking cycle. It combines the professional orientation of tasks, shared reference points for performance quality, and the use of comparison results to adjust learning activities.

A distinction is made between the institutional level, involving a comparative analysis of higher education institutions' educational programmes and teaching technologies, and the instructional assessment level, where the object of comparison is the individual learner's outcomes.

The study extends the benchmarking approach beyond institutional comparisons between universities to its direct application in teaching and learning. Its essence lies in learners' systematic comparison of their own learning activities against transparent criterion-based rubrics and professional communication benchmarks, including model dialogues, reports, and briefings, within the PDCA cycle of continuous quality improvement (Plan - Do - Check - Act). Accordingly, the benchmarking approach in future ship engineers' English language training can be characterised as a way of organising training that involves identifying discrepancies between actual and expected outcomes, analysing their causes, providing feedback, adjusting learning activities, and reassessing performance. Examining educational practices supports the selection of justified instructional solutions, while adapting them to specific tasks provides a foundation for analysing learners' individual achievements.

A synthesis of effective practices at the Lithuanian Maritime Academy and Kherson State Maritime Academy identified a set of quality reference points relevant to the study. These include implementing Content and Language

Integrated Learning (CLIL) to combine technical engineering operations with language activities; moving from assessing isolated language items towards practice-oriented situational tasks and scenario-based learning; and reorienting assessment towards formative approaches through transparent criteria, level descriptors, assessment rubrics, systematic feedback, and collaborative peer review. The benchmarking reference points derived from institutional comparison provide a conceptual foundation for the study and guide the contextual adaptation of international practices rather than their mechanical replication.

An analysis of teaching experience in maritime learners' English language training indicates that developing competitive ship engineers requires combining international STCW/SMCP standards, CLIL, continuity across three levels of language learning, and simulator-based training. Within this framework, the benchmarking approach supports systematic monitoring and continuous improvement of training outcomes.

The dissertation substantiates the content, structure, and diagnostic characteristics of future marine engineers' assessment competence as the principal outcome of their English language training based on the benchmarking approach. This competence is conceptualised as an integration of the ability and readiness to understand the objectives and criteria for completing professionally oriented English language tasks, compare their own performance and that of other students against established quality benchmarks, justify evaluative judgements, interpret feedback, and adjust their learning activities. The motivational and value, cognitive and content, operational and activity, and assessment and reflection components are identified, along with the criteria, indicators, and four levels of assessment competence development (high, sufficient, intermediate, and low).

Six interrelated pedagogical conditions for developing assessment competence in future ship engineers' English language training based on the benchmarking approach are substantiated: fostering positive motivation towards assessment activities within an English language environment; creating a learning environment that approximates the actual conditions of ship engineers' professional

activities; applying innovative and interactive teaching methods; integrating professional communication benchmarks and the rubrics developed from them into self-assessment and peer assessment of English language training outcomes; using artificial intelligence within a “teacher - individual learner - peers - AI” interaction framework; and intensifying the English language learning environment for future ship engineers.

A structural and functional model has been developed, integrating methodological and goal-oriented, organisational and content, creative and activity, and assessment and outcome segments. Its methodological foundation comprises benchmarking, competence-based, systemic and activity-based, cultural, and reflective approaches. The content, formats, methods, and tools for implementing the model have been defined, including professional case studies, role-playing activities, project tasks, digital resources, rubrics, checklists, and reflection cards.

A professional development course programme for teaching staff entitled “Components of a Practical Foreign Language Lesson” has been developed, comprising 1 ECTS credit (30 hours). The programme provides for face-to-face, blended, or distance learning. Its content aims to enhance teachers’ ability to structure practical lessons, select exercises appropriate to students’ levels of preparedness, organise learning interactions, and use multimedia tools and the features of the Moodle learning environment. Particular attention is paid to preparing teachers to use professional communication benchmarks, rubrics with four performance levels and corresponding descriptors, as well as checklists and cards for organising students’ self-assessment and peer assessment.

In the dissertation research, artificial intelligence technologies, particularly generative models (ChatGPT), have been integrated into the model developed by the author as an innovative digital tool for optimising learning and assessment. AI was used within the organisational and content and creative and activity segments of the model, serving as one of the practical mechanisms for implementing the third pedagogical condition – the use of innovative teaching methods, digital platforms, and formative assessment tools. Provision has also been made for using AI to

support learning and teachers' instructional guidance, with students critically analysing the recommendations received.

The sequence of activities includes defining criteria and benchmarks, completing the task, analysing performance, providing feedback, revising the work, and reassessing performance.

Teaching and assessment materials for future marine engineers' English language training have been developed and piloted. These include professional communication benchmarks, rubrics with four performance levels, checklists, *Can Do Statements* cards, self-assessment and peer assessment tools, professional case studies, role-playing activities and business simulations, and project-based and differentiated tasks. Final assessment comprised four equally weighted components: self-assessment, peer assessment, teacher assessment, and testing, each accounting for 25%. Moodle, Google Classroom, LearningApps, Wordwall, Quizlet, Miro, Mentimeter, and other interactive resources were used to support teaching, learning, and assessment digitally.

The experimental study was conducted between 2023 and 2026. It involved 210 second-year and third-year learners assigned to control and experimental groups. The experiment comprised baseline, intervention, and final assessment stages. Changes in assessment competence were analysed separately for each criterion without calculating a composite index. At the baseline stage, the initial indicators of the control and experimental groups were found to be generally comparable. However, the findings revealed insufficiently systematic use of formative assessment, criteria, descriptors, benchmarks, and rubrics, as well as limited readiness among some learners to engage in self-assessment, peer assessment, reflection, and self-correction.

Following the implementation of the structural-functional model and the set of pedagogical conditions, the experimental groups demonstrated more pronounced positive changes than the control groups. Statistically significant between-group differences were established for the cognitive and content-related, operational and activity-based, and evaluative and reflective criteria. A positive descriptive trend

was identified for the motivational and value-oriented criterion, although the final difference did not reach the adopted threshold of statistical significance.

The final diagnostic assessment revealed a more pronounced positive trend in the development of future marine engineers' assessment competence based on the benchmarking approach in the experimental groups. The pooled data revealed statistically significant between-group differences for the cognitive and content-related criterion ($\chi^2 = 29.955$; $p < 0.001$; $V = 0.378$), the operational and activity-based criterion ($\chi^2 = 18.415$; $p < 0.001$; $V = 0.296$), and the evaluative and reflective criterion ($\chi^2 = 27.483$; $p < 0.001$; $V = 0.362$). For the motivational and value-oriented criterion, a positive descriptive trend was observed, but the final difference did not reach the adopted threshold of statistical significance ($\chi^2 = 7.234$; $p = 0.065$; $V = 0.186$). These results support the effectiveness of the integrated organisation of training. The individual contribution of each pedagogical condition to the development of assessment competence requires further investigation.

The practical significance of the study lies in the potential application of the developed model, criterion-based diagnostic tools, professional communication benchmarks, assessment rubrics, checklists, digital resources, and instructional materials in the professional training of future maritime specialists and in teachers' continuing professional development.

The interpretation of the findings supported the suitability of the proposed model for developing future ship engineers' assessment competence in English language training based on the benchmarking approach. The synthesis of the results provided a foundation for formulating research conclusions, practical recommendations for future ship engineers' English language training, and directions for further research into the management of maritime education institutions.

Further research may involve expanding the study sample, extending the developed structural-functional model to other maritime specialisations, including Navigation and Marine Electrical Engineering, and conducting long-term monitoring of graduates' assessment competence during actual seagoing practice.

Other promising directions include developing digital support for educational benchmarking through adaptive systems, learning analytics, and artificial intelligence tools to personalise feedback and predict learning progress, as well as further aligning professional communication benchmarks and assessment rubrics with international standards for maritime professional training.

Keywords: benchmarking, educational benchmarking, benchmarking approach, pedagogical management, assessment competence, English language training, pedagogical conditions, formative assessment, self-assessment, peer assessment assessment criteria (professional and communicative benchmarks, assessment rubrics, descriptors), artificial intelligence (AI) in English language training.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА:

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Kononova, O. (2023). Formation of communicative competence of future ship engineers using critical thinking technologies based on the “World Café” method. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series “Pedagogy and Psychology,”* 9(4), 27-34. <https://doi.org/10.52534/msu-pp4.2023.27> URL: <https://pp-msu.com.ua/en/journals/tom-9-4-2023/formuvannya-komunikativnoyi-kompetentnosti-maybutnikh-sudnomekhanikiv-za-dopomogoyu-tekhnologiy-kritichnogo-mislennya-na-osnovi-metodu-svitove-kafe>
- 2 Yurzhenko, A., **Kononova, O.**, & Bevzenko, Y. (2024). Forming the environmental professional competence of future specialists in ship technical systems and complex operation. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series “Pedagogy and Psychology,”* 10(4), 41–49. <https://doi.org/10.52534/msu-pp4.2024.41> URL: <https://pp-msu.com.ua/en/journals/tom-10-4-2024/formuvannya-ekologichnoyi-profesiynoyi-kompetentnosti-maybutnikh-fakhivtsiv-upravlinnya-sudnovimi-tekhnichnimi-sistemami-i-kompleksami>.
3. Diahyleva, O., **Kononova, O.**, Yurzhenko, A., & Svyryda, V. (2025). Development of professional competence of future specialists in the operation of

shipboard technical systems and complexes using LMS Moodle. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology,"* 11(1), 51-59.

<https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2025.51>

URL:

<https://pp-msu.com.ua/en/journals/tom-11-1-2025/formuvannya-profesiynoyi-kompetentnosti-maybutnikh-fakhivtsiv-upravlinnya-sudnovimi-tekhnichnimi-sistemami-i-kompleksami-zasobami-lms-moodle>

4. Diahyleva, O., **Kononova, O.**, & Yurzhenko, A. (2025). The use of ChatGPT while Maritime English teaching and assessment. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology,"* 11(2), 32-41.

<https://doi.org/10.52534/msu-pp2.2025.32>

URL:

<https://pp-msu.com.ua/en/journals/tom-11-2-2025/vikoristannya-chatgpt-pid-chas-vikladannya-ta-otsinyuvannya-morskoyi-angliyskoyi-movi>

Статті, які входять до наукометричних баз Scopus

5. Kononova, O. (2024). Differentiation in the process of learning English by future ships engineers. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,* 11(3), 108-116. <https://doi.org/10.15330/jpnu.11.3.108-116>

URL:

<https://journals.pnu.edu.ua/index.php/jpnu/issue/view/371>

6. **Kononova, O.**, Leshchenko, A., & Yurzhenko, A. (2025). The use of artificial intelligence while presenting new vocabulary in Maritime English teaching. In *TRANSBALTICA XVI: Transportation science and technology* (pp. 1067-1075). Springer.

https://doi.org/10.1007/978-3-032-18771-0_97

URL:

<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-032-18771-0>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

7. Kononova, O. (2024). Competitiveness of the future specialist as a condition for quality professional training in a marine educational institution. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences,* 1(116), 54-67.

[https://doi.org/10.35433/pedagogy.1\(116\).2024.4](https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(116).2024.4)

URL:

<https://pedagogy.visnyk.zu.edu.ua/issue/view/17904>

8. Yurzhenko, A., Diahyleva, O., & **Kononova, O.** (2024). Exploring the effectiveness of benchmarking approach with educational technologies in Maritime

English education. *Educological Discourse*, 46(3), 80-88.
<https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3.8> URL:

<https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/issue/view/54>

9. Diahyleva, O., Yurzhenko, A., & **Kononova, O.** (2024). Benchmarking in online maritime education: Tracing the evolution of assessment in electronic educational environments. *Educational Dimension*, 11, 146–159.
<https://doi.org/10.55056/ed.804> URL:

<https://journal.kdpu.edu.ua/ed/en/issue/view/216>

10. Kononova, O. (2025). Formative assessment of learners in the conditions of digital transformation of education. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 3(122), 80-96.
[https://doi.org/10.35433/pedagogy.3\(122\).2025.6](https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(122).2025.6) URL:

<https://pedagogy.visnyk.zu.edu.ua/issue/view/20158>

11. Kononova, O. (2025). Types of pedagogical assessment in the process of teaching English: Functions, forms, motivational potential. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology,"* 11(3), 31-40.
<https://doi.org/10.52534/msu-pp3.2025.31> URL:

<https://pp-msu.com.ua/en/journals/tom-11-3-2025/vidi-pedagogichnogo-otsinyuvannya-v-protsesi-navchannya-angliyskoyi-movi-funktsiyi-formi-motivatsiyny-potentsial>

12. Kononova, O. (2026). Digital benchmarking tools for assessment in Maritime English training. *Educational Challenges*, 31(1), 179-191.
<https://doi.org/10.34142/2709-7986.2026.31.1.13>

URL: https://educationalchallenges.org.ua/index.php/education_challenges/en/article/view/548/238

Наукові статті в іноземних виданнях

13. Yurzhenko, A., & **Kononova, O.** (2025). The impact of labour market on ESP courses for marine engineers. *Journal of Studies in Language, Culture, and Society*, 8(3), 86–96. <https://asjp.cerist.dz/en/article/274735> URL:
<https://asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/681>

14. Diahyleva, O., **Kononova**, O., & Yurzhenko, A. (2026). Professional training of future ship engineers through ESP instruction. *International Journal of Multilingualism and Languages for Specific Purposes*, 8(1), 31-53.

<https://www.ajol.info/index.php/ijmlsp/article/view/334290>

URL: <https://www.ajol.info/index.php/ijmlsp>

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	23
ВСТУП	24
РОЗДІЛ 1 ОБҐРУНТУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ ОСВІТНЬОГО БЕНЧМАРКІНГУ	
1.1. Педагогічний менеджмент як передумова реалізації освітнього бенчмаркінгу	37
1.2. Змістовний аналіз основних понять з досліджуваної проблеми в сучасній науково-педагогічній літературі	57
1.3. Характеристика педагогічного досвіду формування конкурентоспроможного майбутнього судномеханіка в англійськомовному середовищі	76
1.4. Порівняльний аналіз систем підготовки майбутніх судномеханіків у Литовській морській академії та Херсонській державній морській академії на засадах бенчмаркінгового підходу	85
Висновки до першого розділу	92
РОЗДІЛ 2. РЕАЛІЗАЦІЯ БЕНЧМАРКІНГОВО ПІДХОДУ В АНГЛІЙСЬКОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СУДНОМЕХАНІКІВ	
2.1. Педагогічні умови застосування бенчмаркінгового підходу у процес англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків	98
2.2. Розробка та обґрунтування структурно-функціональної моделі як умови дієвості бенчмаркінгового підходу до англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків	121
Висновки до другого розділу	139
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗРОБЛЕНОЇ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ В АНГЛІЙСЬКОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СУДНОМЕХАНІКІВ	
3.1. Організація та проведення експерименту	145
3.2. Інтерпретація результатів дослідження	184
Висновки до третього розділу	202
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	29
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	216
ДОДАТКИ	241

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ВСП - Відокремлений структурний підрозділ

ЕГ - експериментальна група

ЗВО - заклади вищої освіти

ЗО - здобувач освіти

КГ - контрольна група

ЛМА - Литовська морська академія

ОК - оцінювальна компетентність

ПДНВ - Міжнародна конвенція про підготовку, дипломування та несення вахти

ХДМА - Херсонська державна морська академія

ІІІ - штучний інтелект

BYOD - Bring Your Own Device

CLIL - Content and Language Integrated Learning

EMI - English Medium Instruction

IMO - International maritime Organization

SMCP - Standard Marine Communication Phrases

STCW - Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers

ВСТУП

Актуальність теми дослідження зумовлена інтеграцією системи освіти України до європейського та світового освітнього простору, технологічними змінами в морській галузі й посиленням вимог до професійної підготовки майбутніх морських фахівців. Її модернізація передбачає не лише оновлення змісту, а й удосконалення організації навчання та механізмів оцінювання його результатів. Особливого значення набувають підходи, що забезпечують відповідність підготовки міжнародним стандартам, вимогам безпеки судноплавства та потребам глобального ринку праці.

У Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті наголошено, що держава має забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукоємних й інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці (Національна доктрина розвитку освіти, 2002). Аналогічні положення відображено в законах України «Про освіту» (Про освіту, 2017), «Про вищу освіту» (Про вищу освіту, 2014), «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (Верховна Рада України, 1998), «Про фахову передвищу освіту» (Про фахову передвищу освіту, 2019), а також у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки (Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти, 2022). У цих документах акцентовано увагу на необхідності всебічної підготовки фахівця, що передбачає засвоєння системи знань у межах обраної спеціальності, розвиток особистості, формування ціннісних орієнтацій, набуття практичних умінь і навичок, необхідних для виконання професійних обов'язків.

Управління цими процесами ґрунтується на засадах педагогічного менеджменту як галузі наукових знань і сфери практичної діяльності, спрямованої на організацію взаємодії суб'єктів освітнього процесу, забезпечення якості освіти та створення умов для розвитку здобувача. Заклади морської освіти функціонують як відкриті соціально-педагогічні

системи, тому мають своєчасно реагувати на зміни професійного середовища й узгоджувати освітній процес із міжнародними, комунікативними та безпековими вимогами до морських фахівців.

Практичним механізмом реалізації цілей педагогічного менеджменту є освітній менеджмент, який доцільно розглядати як систему принципів, методів, організаційно-педагогічних умов і науково-методичного забезпечення, спрямовану на системне управління освітнім процесом і розвитком закладу освіти. Він охоплює визначення стратегічних цілей і завдань, планування й організацію освітньої діяльності, упровадження сучасних педагогічних технологій, координацію взаємодії її учасників, стимулювання, контроль та оцінювання результатів.

У науковій літературі освітній менеджмент розглядають як комплексну систему планування, організації, координації, мотивації, контролю й оцінювання діяльності закладу освіти, що забезпечує ефективне використання його кадрових, інформаційних і матеріальних ресурсів та сприяє стратегічному розвитку в умовах глобалізації, цифровізації й посилення конкуренції на ринку освітніх послуг. У цьому контексті управління якістю освіти передбачає впровадження інноваційних підходів до навчання, налагодження співпраці з підприємствами, установами й організаціями, професійний обмін та систематичне самооцінювання діяльності закладу освіти. Водночас професійний розвиток педагогічних працівників, створення безпечного освітнього середовища й формування позитивного внутрішнього та зовнішнього іміджу сприяють підвищенню якості освітніх послуг і конкурентоспроможності закладу освіти (Дарманська et al., 2021; Маліцька, 2012).

Освітній бенчмаркінг у нашому дослідженні реалізується на двох взаємопов'язаних рівнях. Перший охоплює аналіз змісту, організації, методів, технологій і систем оцінювання англійськомовної підготовки в закладах морської освіти задля виявлення результативних рішень, а не встановлення рейтингової переваги. На другому рівні відібрані орієнтири адаптуються до

конкретних професійно спрямованих завдань у формі бенчмарків, критеріїв, дескрипторів і рубрик, що застосовуються під час викладацького оцінювання, самооцінювання та взаємооцінювання. Таким чином, аналіз освітніх практик є джерелом визначення орієнтирів якості, а зіставлення з ними результатів здобувачів, забезпечує їх практичне використання в англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків.

У нашому дослідженні бенчмаркінговий підхід конкретизовано через освітній бенчмаркінг, який розглядається як систематичний циклічний процес зіставлення фактичних результатів виконання здобувачами професійно орієнтованих англомовних завдань із визначеними критеріями якості, рівневими дескрипторами оцінювальних рубрик і бенчмарками (апробованими зразками якісного виконання). Він охоплює виявлення розривів між фактичними й очікуваними результатами, аналіз причин виникнення, надання зворотного зв'язку, корекцію навчальної діяльності та повторне оцінювання. Отже, об'єктом зіставлення є індивідуальні результати навчання, а не показники чи рейтингові позиції закладів освіти.

У морській освіті такий підхід спрямований на вдосконалення системи оцінювання, від якої залежить готовність випускників до безпечної професійної діяльності й комунікації в багатонаціональному екіпажі. Поєднання викладацького оцінювання, самооцінювання та взаємооцінювання дає змогу не лише перевіряти фахові й мовні знання, а й розвивати здатність здобувачів аналізувати власні результати, враховувати зворотний зв'язок і коригувати подальшу навчальну діяльність.

Послідовне впровадження бенчмаркінгового підходу узгоджується з основними орієнтирами державної освітньої політики, зокрема зі Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, яка передбачає підвищення конкурентоспроможності вітчизняної освіти на міжнародному рівні, інтернаціоналізацію освітньої діяльності, розвиток спільних програм із провідними зарубіжними закладами освіти, участь у міжнародних дослідженнях, упровадження цифрових платформ, онлайн-курсів, а також

використання системи моніторингу та оцінювання для забезпечення ефективності освітніх програм і діяльності закладів освіти (Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти, 2022).

Використання бенчмаркінгу як інструменту управління організаціями, зокрема у сфері освіти, є предметом дослідження українських і зарубіжних учених. Методологія бенчмаркінгу висвітлена у працях М. Амстронга (Armstrong, 2014), Дж. Ватсона (Watson, 1993), М. Дорош-Кізим, О. Дадак та М. Дорош (2024), Ю. Дуднева, Т. Обиденнова та М. Васильєва (2025), І. Гириловської (2010), І. Журавльова (2025), Р. Кемпа (Camp, 1989), Н. Кухарська (2026), Т. Морщенок (2017), І. Педак (2017), М. Чумак (2020). Теоретичні засади бенчмаркінгу як управлінського інструменту та прикладні аспекти його використання для вдосконалення освітніх установ розкрито у працях О. Біляковської (2021), О. Боєнко та М. Савченко (2020), Р. Еппера (Erper, 1999), Н. Василькової (Vasyilkova, 2015), В. Денисенко (2026), Г. Охріменко (2016), Л. Петухової та Б. Андрієвського (2026), Л. Пермінової (2026), М. Повідайчик (2021), Л. Попової (2025), В. Федяєвої (2026), Г. Чекаловської (2018).

Попри наявний науковий доробок, недостатньо дослідженим залишається застосування бенчмаркінгового підходу в педагогічному оцінюванні та формуванні оцінювальної компетентності здобувачів морської освіти. Наявні підходи не повною мірою враховують потребу одночасно оцінювати мовну підготовку до професійної комунікації, дотримання вимог безпеки й здатність виконувати професійні завдання в багатонаціональному екіпажі. Це зумовлює необхідність теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки відповідної моделі й педагогічних умов її реалізації.

Аналіз освітньої практики, нормативно-правових документів, наукових джерел і педагогічного досвіду дав змогу виявити суперечності між: потребою в підготовці майбутніх судномеханіків відповідно до міжнародних професійних і комунікативних стандартів та недостатньою розробленістю

механізмів цілісного оцінювання їхньої англійськомовної професійної готовності; вимогами компетентнісного підходу та відсутністю методики, що поєднує контрольну, мотиваційну, коригувальну й розвивальну функції оцінювання; необхідністю гуманізації оцінювання та переважанням практик перевірки й фіксації результатів; потребою у формуванні внутрішньої мотивації, рефлексії й пізнавальної активності здобувачів та обмеженим використанням відповідних інноваційних інструментів.

Отже, актуалізація зазначених суперечностей, науково-практична потреба в їх розв'язанні, а також недостатня теоретична й методична розробленість проблеми оцінювання, контролю та формування оцінювальної компетентності майбутніх фахівців морської галузі в умовах трансформації сучасної освітньої парадигми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження - **«Бенчмаркінговий підхід до англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідних робіт кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова Херсонського державного університету - за темою «Теоретико-методологічні засади формування конкурентоздатного фахівця освітньої галузі» (державний реєстраційний номер 0121U113319).

Тему дисертаційної роботи затверджено Вченою радою Херсонського державного університету (протокол № 8 від 27.11.2023 р.).

Об'єкт дослідження: англійськомовна підготовка майбутніх судномеханіків у закладах вищої та фахової передвищої морської освіти.

Предмет дослідження: педагогічні умови реалізації бенчмаркінгового підходу в англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків.

Мета дослідження - Теоретично обґрунтувати педагогічні умови, розробити й експериментально перевірити ефективність структурно-функціональної моделі англійськомовної підготовки на засадах

бенчмаркінгового підходу, а також визначити динаміку сформованості оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків як її найефективнішого результату.

Для проведення дослідження сформульовано такі **завдання**:

1. На основі аналізу науково-педагогічної літератури з'ясувати стан досліджуваної проблеми та уточнити понятійно-категоріальний апарат дослідження.

2. Обґрунтувати структуру, критерії, показники та рівні сформованості оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків, розробити відповідний діагностичний інструментарій.

3. Теоретично обґрунтувати та розробити структурно-функціональну модель реалізації бенчмаркінгового підходу в англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків і визначити педагогічні умови її ефективного функціонування.

4. Експериментально перевірити педагогічну доцільність розробленої моделі, проаналізувати динаміку сформованості оцінювальної компетентності здобувачів як основного показника її ефективності.

У дослідженні було використано **комплекс методів**, що забезпечили глибоке та всебічне вивчення досліджуваної проблематики:

- *теоретичні*: аналіз науково-педагогічної, психолого-методичної літератури та нормативно-правових актів - з метою з'ясування сучасного стану, тенденцій розвитку та перспектив досліджуваної проблеми;
- порівняльний аналіз* - для зіставлення національного та зарубіжного досвіду англійськомовної підготовки майбутніх фахівців морської галузі, визначення еталонних освітніх практик, критеріїв і показників оцінювання результатів навчання та обґрунтування можливостей їх адаптації до процесу формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків;
- структурно-системний аналіз* - з метою обґрунтування структури оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків та визначення критеріїв, показників і рівнів її сформованості в процесі англійськомовної підготовки;

синтез і систематизація - для виявлення та теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків на засадах бенчмаркінгового підходу в іншомовному професійно орієнтованому навчанні; *моделювання* - з метою розроблення моделі формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків у процесі англійськомовної підготовки;

- *емпіричні*: анкетування, педагогічне тестування, опитування, аналіз результатів навчальної діяльності; педагогічний моніторинг (систематичне спостереження) - для оцінювання динаміки змін та перевірки ефективності впровадження функціональної моделі в навчальний процес;

- *статистичні*: описовий кількісний аналіз - для визначення розподілу здобувачів освіти за рівнями сформованості оцінювальної компетентності та виявлення динаміки відповідних показників; якісний аналіз, систематизація, порівняння й узагальнення - для інтерпретації отриманих результатів; табличне та графічне представлення - для їх наочного відображення.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

уперше:

- визначено сутність поняття *«бенчмаркінговий підхід до англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків»* як цілеспрямованої організації освітнього процесу, що ґрунтується на виявленні й адаптації ефективних освітніх практик та систематичному зіставленні фактичних результатів виконання професійно орієнтованих завдань англійською мовою з критеріями й дескрипторами оцінювальних рубрик і професійно-комунікативними бенчмарками - еталонними зразками належного виконання. Реалізація бенчмаркінгового підходу передбачає залучення здобувачів освіти до самооцінювання, взаємооцінювання та рефлексії, сприяючи формуванню їхньої оцінювальної компетентності;
- теоретично обґрунтовано, розроблено й апробовано *структурно-функціональну модель реалізації бенчмаркінгового підходу до англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків*, спрямовану на

формування їхньої оцінювальної компетентності. Модель охоплює методологічно-цільовий, організаційно-змістовий, креативно-діяльнісний та оцінно-результативний сегменти, інтегрує освітній бенчмаркінг, формувальне оцінювання, самооцінювання, взаємооцінювання, рефлексію та цифрові технології;

- теоретично обґрунтовано й експериментально апробовано комплекс педагогічних умов реалізації бенчмаркінгового підходу в англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків.

Уточнено:

- зміст і співвідношення понять «бенчмаркінг», «бенчмаркінговий підхід», «бенчмарк», «дескриптор», «рубрика», «англійськомовна підготовка» «оцінювання», «контроль», «оцінювальна компетентність», «самооцінювання» та «взаємооцінювання» відповідно до специфіки англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків;
- структуру оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків, критерії та показники її сформованості. Визначено *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний та оцінно-рефлексивний критерії*, що охоплюють мотивацію до англійськомовної професійної підготовки, знання критеріїв оцінювання і професійної англомовної термінології, уміння здійснювати самооцінювання та взаємооцінювання, здатність до рефлексії, самокорекції й визначення напрямів подальшого професійно-мовного розвитку. Охарактеризовано високий, достатній, середній і низький рівні сформованості оцінювальної компетентності.

Удосконалено:

- методичне забезпечення англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків, зокрема, доведено дидактичну цінність формувального оцінювання, самооцінювання, взаємооцінювання, рефлексії та цифрових технологій;
- методичний інструментарій формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків (підготовку й апробацію окремих професійно-

комунікативних бенчмарків у вигляді зразків професійних діалогів, технічних презентацій і варіантів розв'язання кейсових завдань англійською мовою, а також відповідних оцінювальних рубрик, карток самооцінювання і взаємооцінювання та чек-листів). До оцінювальної діяльності адаптовано Can Do Statements, Self-Assessment Checklists, Teamwork Assessment та Two Stars and a Wish.

Подальшого розвитку набули:

теоретичні засади застосування бенчмаркінгового підходу до англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків;

- наукові положення щодо формування оцінювальної компетентності майбутніх фахівців морської галузі, спрямованої на розвиток їхньої здатності аналізувати, оцінювати й коригувати результати власної навчальної та професійної діяльності;
- методичні засади організації самооцінювання і взаємооцінювання в процесі англійськомовної підготовки, орієнтовані на розвиток рефлексії, критичного мислення, самостійності та відповідальності здобувачів за результати навчання;
- положення щодо цифрового супроводу формувального оцінювання, педагогічного моніторингу навчальних досягнень та організації професійно орієнтованої англійськомовної комунікації.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості впровадження структурно-функціональної моделі, методичних рекомендацій та розроблених навчально-оцінювальних матеріалів у процес іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців морської галузі. Модель може використовуватися для вдосконалення організації англійськомовної підготовки в умовах цифрової трансформації освіти з урахуванням міжнародних стандартів безпеки судноплавства, необхідності професійної взаємодії у багатонаціональному екіпажі, професійної мобільності та динамічних технологічних змін у морській галузі.

Практичну цінність мають підготовлені й апробовані навчально-оцінювальні матеріали до окремих професійно орієнтованих завдань англійською мовою: професійно-комунікативні бенчмарки, оцінювальні рубрики, чек-листи, картки самооцінювання і взаємооцінювання, зразки професійних діалогів, технічних презентацій та розв'язання виробничих ситуацій. Розроблено методичні рекомендації щодо організації самооцінювання, взаємооцінювання й оцінювання викладачем, а також використання цифрових технологій для надання зворотного зв'язку та відстеження навчального поступу.

Практичну значущість результатів дослідження становить розроблення програми курсу професійного розвитку педагогічних працівників «Складові частини практичного заняття іноземної мови» обсягом 1 кредит ЄКТС (30 годин), що дозволило систематизувати зміст методичної підготовки викладачів до реалізації бенчмаркінгового підходу в англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків. Програма спрямована на вдосконалення вмінь викладачів структурувати практичне заняття, добирати вправи відповідно до рівня підготовленості здобувачів, організовувати навчальну взаємодію, використовувати мультимедійні засоби й можливості середовища Moodle. Особливий акцент зроблено на підготовці викладачів до використання професійно-комунікативних бенчмарків, чотирирівневих рубрик із відповідними дескрипторами, чек-листів і карток самооцінювання й взаємооцінювання, що сприяють розвитку в здобувачів умінь обґрунтовувати оцінні судження, аналізувати отриманий зворотний зв'язок і коригувати власні навчальні результати.

Результати дослідження можуть використовуватися науково-педагогічними працівниками закладів спеціалізованої, фахової передвищої, вищої та післядипломної морської освіти під час викладання професійно орієнтованої англійської мови, проведення практичних занять, організації самостійної роботи, формувального та підсумкового оцінювання. Запропоновані матеріали можуть бути корисними методистам і розробникам

освітніх програм для вдосконалення змісту англійськомовної підготовки, а також використовуватися в межах курсів підготовки й перепідготовки фахівців морського транспорту. Окремі елементи розробленого інструментарію можуть бути адаптовані до підготовки інших категорій морських фахівців і здобувачів технічних спеціальностей.

У процесі підготовки наукової праці з дотриманням етичних норм наукової діяльності та академічної доброчесності використовувалися генеративні інструменти штучного інтелекту, зокрема системи ChatGPT (OpenAI) та Gemini (Google). Зазначені цифрові засоби застосовувалися суто з техніко-лінгвістичною метою: для коректури орфографії й пунктуації, стилістичного редагування, оперативного перекладу зарубіжних наукових джерел, аналітичного структурування огляду фахових публікацій, підготовки тезових матеріалів та оптимізації складних синтаксичних конструкцій. Усі текстові фрагменти, опрацьовані за допомогою ШІ, підлягали обов'язковій авторській верифікації, критичному переосмисленню та особистому редагуванню. Сформульовані наукові положення, теоретичні узагальнення, емпіричні результати та висновки становлять виключно особистий інтелектуальний внесок здобувача.

Особистий внесок здобувача полягає у здійсненні комплексного аналізу наукової та методичної літератури з проблеми дослідження; уточненні змісту понять «бенчмаркінг», «бенчмаркінговий підхід», «бенчмарк», «англійськомовна підготовка», «оцінювальна компетентність», «самооцінювання» та «взаємооцінювання» в контексті англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків; теоретичному обґрунтуванні й розробленні структурно-функціональної моделі реалізації бенчмаркінгового підходу, спрямованої на формування оцінювальної компетентності; визначенні педагогічних умов її реалізації, критеріїв, показників і рівнів сформованості оцінювальної компетентності; підготовці й апробації окремих прикладів професійно-комунікативних бенчмарків, оцінювальних рубрик, чек-листів та карток самооцінювання і взаємооцінювання; використанні

цифрових платформ та інтерактивних інструментів в освітньому процесі; організації дослідно-експериментальної роботи, здійсненні педагогічного моніторингу, аналізі й узагальненні одержаних результатів та встановленні позитивної динаміки досліджуваних показників.

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження, висновки та пропозиції роботи та їх практичне застосування обговорювалися на всеукраїнських та міжнародних науково-практичних конференціях:

міжнародних - «Формування англомовної комунікативної компетентності майбутніх судових механіків в умовах дистанційного навчання» (Łomża, 2023), «Компетентнісний підхід та його роль у підвищенні конкурентоспроможності майбутніх судномеханіків» (Одеса, 2024), «Advantages and disadvantages of AI in the training of a competitive specialist» (Київ, 2024), «Оцінювання та самооцінювання як важливі елементи процесу навчання» (Суми, 2024), «Effective Training Methods for Maritime English Communication Skills» (Ужгород, 2024), «Конкурентоспроможність майбутнього фахівця у світлі філософії науки: шляхи до інноваційного розвитку» (Херсон, 2024), «Integrating AI into English language teaching» (Dnipro, 2024), «Бенчмаркінговий підхід до оцінювання рівня володіння морською англійською майбутніми судномеханіками: сучасний стан і перспективи розвитку» (Вінниця, 2025), «Algorithm for Implementing Formative Assessment in English Language Teaching» (Netherlands, 2025), «Формування оціночної компетентності студентів як умова їх професійного розвитку», (Стендфорд, США, 2025), «Автономія студента і формувальне оцінювання: феномен «підказуючого» ШІ» (Херсон - Хмельницький, 2025), «Advanced digital strategies for enhancing maritime language education» (Київ, 2026), «Розвиток професійних компетентностей майбутніх фахівців транспортної галузі засобами цифрових технологій і формувального оцінювання» (Одеса, 2026).

всеукраїнських - «Ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях англійської мови при дистанційному навчанні» (Житомир, 2023), «Використання LMS MOODLE під час англомовної професійної підготовки» (Харків, 2023), «Використання цифрових технологій у підготовці конкурентоспроможних майбутніх судових механіків» (Київ, 2024),

«Цифрові платформи у викладанні професійно орієнтованої англійської мови майбутнім судномеханікам» (Івано-Франківськ, 2025), «Continuous professional development as a key to improving Maritime English teaching effectiveness» (Хмельницький, 2025), «Formation of English communicative competence of future ship engineers using digital technologies» (Київ, 2026), «Розвиток професійних компетентностей майбутніх фахівців транспортної галузі засобами цифрових технологій і формувального оцінювання» (Одеса, 2026), «The use of digital collaboration to improve the communicative skills of marine engineers in remote, network-based environment» (Лвів, 2026).

Публікації. Основні результати дисертаційної роботи висвітлено у 35 публікаціях автора, зокрема у 14 наукових статтях (6 одноосібних і 8 у співавторстві), з яких 10 опубліковано в наукових фахових виданнях України категорії «Б», 2 - в іноземних наукових періодичних виданнях, 2 - у виданнях, що індексуються в наукометричній базі даних SCOPUS, та у 21 публікації тез доповідей у матеріалах наукових конференцій.

Структура і обсяг роботи. Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, списку публікацій автора, вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (251 найменування, із них 76 – англійською мовою) та додатків. Після додатків розміщено довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження в освітній процес. Загальний обсяг дисертації становить 281 сторінку, обсяг основного тексту – 217 сторінок. Робота містить 26 таблиць, 30 рисунків і 20 додатків.

РОЗДІЛ 1

ОБГРУНТУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ ОСВІТНЬОГО БЕНЧМАРКІНГУ

1.1 Педагогічний менеджмент як передумова реалізації освітнього бенчмаркінгу

Якість професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема судномеханіків у системі вищої морської освіти України, визначається не лише змістовим наповненням навчальних програм, а й способами науково обгрунтованої організації освітнього середовища, раціональним розподілом управлінської й академічної відповідальності та ефективністю використання діагностичної інформації про навчальні досягнення. Динамічні трансформаційні процеси в сучасній освіті, зумовлені інтеграцією України до європейського освітнього простору та стрімким підвищенням міжнародних вимог до морських фахівців, вимагають кардинального оновлення управлінських підходів до проєктування, моніторингу та оцінювання результатів навчання. У цьому контексті реалізація інноваційного бенчмаркінгового підходу не може розглядатися виключно як локальна методична техніка викладання окремої дисципліни — вона потребує з'ясування цілісних управлінських умов, за яких результати внутрішнього та зовнішнього оцінювання трансформуються у скоординовані дії суб'єктів освітнього процесу (Дарманська та ін., 2021; Черненко, 2023).

Теоретичні основи управління освітніми системами розкрито у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. Т. Буш наголошує на взаємозв'язку теорій освітнього менеджменту та моделей лідерства. Їхню ефективність дослідник пов'язує з урахуванням специфіки закладу освіти й адаптацією управлінських структур до умов його діяльності (Bush, 2020). Організаційно-інституційний аспект освітнього менеджменту розкриває О. Сорока. Дослідниця характеризує освітній менеджмент як наукову дисципліну та сферу практичної діяльності, пов'язану з адмініструванням і керівництвом закладами освіти. Він охоплює принципи, методи, організаційні форми й

технологічні інструменти координації освітніх систем (Сорока, 2022, с. 61). Таке розуміння доповнюють Є. Воробйова та М. Чеботарьов, зосереджуючись на управлінні освітнім процесом. Автори розглядають освітній менеджмент як систему, що функціонує на основі визначених принципів, методів та організаційних форм. Її призначення полягає в підвищенні ефективності освітнього процесу (Воробйова & Чеботарьов, 2021, с. 28). Інноваційний напрям цієї діяльності конкретизують О. Смолінська, Г. Левків і Д. Левків. Вони пов'язують освітній менеджмент із системним упровадженням педагогічних інновацій. Його реалізація передбачає узгодження цілей, ресурсів, відповідальності учасників, комунікації та процедур оцінювання результатів задля підвищення якості освіти (Смолінська та ін., 2026, с. 2-4).

Функціональний зміст освітнього менеджменту розкриває І. Мосякова. До загальних управлінських функцій авторка відносить планування, організацію, мотивацію та контроль. Окремо виокремлює постановку мети, ухвалення управлінських рішень і регулювання або корекцію як види управлінської діяльності (Мосякова, 2026, с. 67). Водночас виклики цифровізації та інтернаціоналізації зумовлюють необхідність гнучкого перегляду цих функцій. Як зазначають Л. Вознюк та О. Доброгорський, сучасний менеджмент освіти орієнтується на розвиток кадрового потенціалу, партнерську взаємодію, відкритість до інновацій та залучення зовнішніх стейкхолдерів (Л. Вознюк & Доброгорський, 2023). В. Федяєва та М. Федяєва доводять, що освітній менеджмент виступає системою принципів, методів, організаційно-педагогічних умов і науково-методичного забезпечення, що забезпечує цілеспрямоване управління освітнім процесом у відповідності до запитів ринку праці, сприяючи підвищенню конкурентоспроможності випускників та формуванню позитивного іміджу закладу освіти (Федяєва & Федяєва, 2025, с. 672).

Натомість педагогічний менеджмент розглядається як галузь педагогічної науки і прикладна дидактична практика, безпосередньо

спрямована на управління навчально-пізнавальною діяльністю та взаємодією суб'єктів безпосередньо в освітньому просторі (Маліцька, 2012.; Осередчук, 2022). Якщо освітній менеджмент оперує інституційними категоріями (стратегічний розвиток ЗВО, акредитація програм, фінансово-матеріальні ресурси, маркетинг освітніх послуг), то педагогічний менеджмент фокусується на процесуально-змістовому рівні. У межах нашого дослідження педагогічний менеджмент визначається як цілеспрямований процес проектування, координації та регулювання освітнього процесу, що передбачає взаємоузгодження навчальних цілей, змісту, дидактичних методів і ресурсів, організацію партнерської суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та здобувачів вищої освіти задля досягнення діагностованих результатів навчання та формування професійних компетентностей.

Особливої значущості засади педагогічного менеджменту набувають у сфері морської вищої освіти. Заклади морської освіти функціонують як відкриті соціально-педагогічні системи, що перебувають під прямим впливом глобальних вимог безпеки судноплавства та суворих міжнародних регуляторних механізмів. Підготовка майбутніх судномеханіків суворо регламентується Міжнародною конвенцією про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року з Манільськими поправками (Конвенція та Кодекс ПДНВ / STCW 1978), Модельними курсами Міжнародної морської організації (зокрема IMO Model Course 3.17 «Maritime English») та Стандартизованими фразами для спілкування на морі (IMO SMCP). З огляду на це, педагогічний менеджмент у морському закладі вищої освіти покликаний забезпечити не просто дисциплінарне засвоєння технічних чи мовних знань, а комплексне формування професійної готовності до дій у штатному та аварійному режимах експлуатації судових енергетичних установок у складі багатонаціонального екіпажу. Це вимагає переходу від авторитарного контролю до фасилітуючого управління якістю, фундаментом якого стає освітній бенчмаркінг.

На нашу думку, для глибокого розуміння сутності бенчмаркінгу в педагогічній науці необхідно простежити його генезис та міждисциплінарну трансформацію. Історично зародження бенчмаркінгу пов'язане з пошуком інструментів подолання кризових явищ та оптимізації процесів у корпоративному секторі економіки. Як зазначає І. Гириловська, виникнення бенчмаркінгу як самостійної концепції пов'язують з діяльністю провідної американської консалтингової компанії Bain & Company, яка запропонувала систематичне вивчення досвіду компаній-лідерів ринку для запозичення їхніх управлінських рішень (Гириловська, 2010).

Офіційно поняття «бенчмаркінг» увійшло в науковий обіг у 1972 році під час реалізації проекту оцінки ефективності стратегічного управління (PIMS - Profit Impact of Market Strategies), що проводився Інститутом стратегічного планування Кембриджу. Проте світового визнання й практичного тріумфу методологія набула у 1979 році завдяки корпорації Rank Xerox під керівництвом Роберта Кемпа (Camp, 1989). Опинившись під загрозою витіснення з ринку копіювальної техніки японськими виробниками (Canon, Ricoh), керівництво Xerox здійснило детальний порівняльний аналіз собівартості, технологічних процесів і параметрів якості власних виробів зі стандартами конкурентів. Отримані аналітичні розриви дали змогу перебудувати бізнес-процеси й відновити ринкове лідерство. На початку 1990-х років у провідних країнах світу (США, Німеччина, Велика Британія, Швеція, Японія) бенчмаркінг перетворився на обов'язковий інструмент загального управління якістю (Total Quality Management - TQM), гармонійно поєднавши методики менеджменту та стратегічного маркетингу (Ророва, 2025; Armstrong, 2014).

Етимологічний вимір терміна коріниться в геодезичній практиці: англійське слово «benchmark» первісно означає опорну відмітку, фіксований репер на місцевості, від якого вимірюються висоти інших точок. Формант «-ing» фіксує безперервний, динамічний характер процесу. У японській культурі менеджменту еквівалентом цього підходу виступає концепт

«dantotsu», що перекладається як «прагнення найкращого стати ще кращим» (Armstrong, 2014). У сучасному менеджменті Р. Кемп (Camp, 1989) визначає бенчмаркінг як постійний процес пошуку та впровадження найкращих індустріальних практик, що ведуть до найвищих результатів. Дж. Ватсон (Watson, 1993) та Р. Донован (Donovan, 2000) трактують його як структурований, безперервний процес вивчення, аналізу та творчої адаптації кращого досвіду партнерів і конкурентів. М. Армстронг (Armstrong, 2014) акцентує увагу на трьох базових процедурах бенчмаркінгу: зіставленні власних показників із результатами визнаних лідерів; з'ясуванні чинників і механізмів досягнення такого успіху; ефективному використанні отриманої інформації для реорганізації власної діяльності.

В українському науково-економічному просторі категорія бенчмаркінгу досліджувалася такими вченими, як Ю. Дуднєва, Т. Обиденнова, М. Васильєва (2025), М. Дорош-Кізим, О. Дадак, М. Дорош (2024), І. Педак (2017), М. Чумак (2020), Н. Кухарська (2026), І. Журавльова (2025), О. Яковенко, М. Бойнегри (2026), Г. Ткачук, І. Бурачек, А. Сотник (2025). Науковці одностайні в тому, що бенчмаркінг принципово відрізняється від механічного копіювання чи промислового шпигунства: це культура організаційного навчання, заснована на партнерстві, глибокому самоаналізі, виявленні розривів ефективності та творчій адаптації передових моделей.

Універсальність аналітично-порівняльних процедур створила об'єктивні передумови для екстраполяції бенчмаркінгу в площину вищої освіти (Erper, 1999; Vasylkova, 2015; Біляковська, 2021). Зростання конкуренції на ринку освітніх послуг, інтеграція в Болонський процес, запровадження стандартів забезпечення якості вищої освіти (ESG) актуалізували потребу в об'єктивних інструментах оцінювання діяльності університетів. Як підкреслює Н. Василькова, бенчмаркінг в університетському секторі дає змогу відмовитися від ізольованого функціонування та перейти до систематичного зіставлення власних освітніх програм, технологій викладання та результатів підготовки з досвідом

провідних вітчизняних і зарубіжних закладів (Vasylkova, 2015, с. 50–52). О. Боєнко та М. Савченко розглядають бенчмаркінг як ключовий інструмент стратегічного планування розвитку потенціалу університетів (Боєнко & Савченко, 2020). М. Альбайті (ALBayati, 2025) та Е. Росмаянті і співавт. (Rosmayanti et al., 2024) наголошують, що освітній бенчмаркінг забезпечує формування інституційної культури якості шляхом подолання розривів між нормативними очікуваннями й фактичними результатами підготовки здобувачів.

Специфіка функціонування бенчмаркінгу в системі педагогічного менеджменту розкривається через його порівняння з класичним корпоративним аналогом. Якщо в бізнес-середовищі домінуючим орієнтиром є оптимізація витрат, нарощування прибутку та завоювання ринкової частки, то в освітній парадигмі провідною цінністю виступає якість освітнього процесу, навчальний прогрес здобувача, його суб'єктність, рефлексивність та професійна компетентність (Повідайчик, 2021; Біляковська, 2021; Пермінова та ін., 2026). Систематизацію спільних і відмінних характеристик подано в аналітичній таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Порівняльний аналіз бенчмаркінгу в корпоративному менеджменті та вищій освіті

Критерій порівняння	Бенчмаркінг у бізнес-менеджменті	Бенчмаркінг в освітньому середовищі
Головна мета	Підвищення прибутковості, оптимізація бізнес-процесів, скорочення витрат, випередження конкурентів на ринку (Camp, 1989; Дуднева та ін., 2025).	Підвищення якості освітнього процесу, навчального поступу здобувачів освіти, удосконалення професійної підготовки (Біляковська, 2021; ALBayati, 2025).
Об'єкти зіставлення	Виробничі ланцюги, бізнес-процеси, фінансові показники, клієнтський сервіс, характеристики товарів/послуг (Педак, 2017; Журавльова, 2025).	Освітні програми, робочі плани, форми й методи навчання, критерії та інструменти оцінювання, навчальні досягнення (Гириловська, 2010; Пермінова та ін., 2026).
Рівні впровадження	Корпорація в цілому, структурний підрозділ, виробнича лінія, окремий бізнес-процес (Морщенко, 2017; Дорош-Кізим та ін., 2024).	Інституційний (ЗВО в цілому, факультет), програмний (освітня програма) та дидактичний (навчальна дисципліна, конкретне завдання) (Біляковська, 2021).
Базова основа порівняння	Показники провідних світових компаній-лідерів галузі, кращі корпоративні стандарти (Camp, 1989; Armstrong, 2014).	Національні стандарти вищої освіти, міжнародні галузеві вимоги (STCW, ІМО), дескриптори рубрик, еталонні зразки виконання (Кононова, 2026).

Критерій порівняння	Бенчмаркінг у бізнес-менеджменті	Бенчмаркінг в освітньому середовищі
Характер здійснення	Аналітично-конкурентний, орієнтований на здобуття комерційних конкурентних переваг (Поливода та ін., 2023; Кухарська, 2026).	Партнерський, гуманістичний, формувальний, орієнтований на суб'єктний розвиток та культуру самовдосконалення (Повідайчик, 2021).
Діагностичний інструментарій	Ключові показники ефективності (KPI), SWOT-аналіз, фінансовий аудит, бенчмаркінг витрат, опитування споживачів (Морщенко, 2017).	Внутрішній/зовнішній моніторинг, оцінювальні матриці й рубрики, чек-листи самооцінювання, взаємооцінювання, портфоліо (Пермінова та ін., 2026).
Використання даних	Реструктуризація бізнесу, зміна ланцюгів постачання, коригування маркетингової стратегії (Чумак, 2020; Ткачук та ін., 2025).	Модернізація змісту освіти, ліквідація навчальних розривів курсантів, коригування педагогічних умов, надання зворотного зв'язку (Гириловська, 2020).
Ключовий результат	Зростання ринкової капіталізації, підвищення економічної ефективності та конкурентоспроможності фірми (Camp, 1989).	Сформованість оцінювальної та фахової компетентностей майбутніх фахівців, їхня конкурентоспроможність на ринку праці (Пермінова та ін., 2026).
Провідна цінність	Економічний зиск, комерційна першість, фінансова стабільність організації (Дуднєва та ін., 2025).	Розвиток особистості здобувача освіти, академічна доброчесність, безпека професійної діяльності, партнерство (Біляковська, 2021; Кононова, 2024).

Джерело: складено автором на основі праць, зазначених у відповідних рядках таблиці.

Аналіз наведених даних переконливо свідчить: якщо в економічному менеджменті бенчмаркінг функціонує переважно як засіб забезпечення зовнішньої конкурентної переваги підприємства, то в освітньому просторі він трансформується у внутрішній рушій якісного розвитку, гуманізації навчання та стимулювання суб'єктної рефлексії майбутніх фахівців.

У науковій літературі управлінський аспект освітнього бенчмаркінгу розкривається через його зв'язок зі стратегічним плануванням і забезпеченням якості. О. Боєнко та М. Савченко характеризують його як інструмент розвитку потенціалу університетів і впровадження результативних практик у їхню діяльність (Боєнко & Савченко, 2020, с. 244). Подібний акцент на підтримці стратегічних рішень простежується в праці Н. Бюркель та Ф. ван Вюхта, які пов'язують застосування освітнього бенчмаркінгу із систематичним порівнянням діяльності закладів, виявленням ефективних практик і впровадженням змін (Burquel & van Vught, 2009, с. 3-4). У дослідженні В. Кюрчева та співавторів бенчмаркінг освітніх послуг розглянуто як засіб порівняльного аналізу та стратегічного управління,

спрямований на зміцнення конкурентних позицій закладів освіти (Кюрчев та ін., 2021, с. 211).

Зв'язок стратегічних рішень із повсякденною освітньою діяльністю забезпечується через моніторинг і самоаналіз. О. Осередчук пов'язує використання освітнього бенчмаркінгу з упровадженням у систему моніторингу сучасних технологій і перевірених методів роботи (Осередчук, 2022). Р. Еппер наголошує на значенні поглибленого аналізу внутрішніх процесів, без якого зовнішнє порівняння не дає достатніх підстав для вдосконалення (Erper, 1999, с. 25). Відповідно, дані про діяльність інших закладів набувають практичної цінності за умови їх співвіднесення з власними цілями, можливостями та виявленими проблемами.

Педагогічний зміст освітнього бенчмаркінгу конкретизується у працях, присвячених вивченню й адаптації освітнього досвіду. Л. Петухова та Б. Андрієвський пов'язують його із систематичним пошуком і аналізом результативних освітніх практик (Петухова & Андрієвський, 2026, с. 123). С. Христюк акцентує увагу на їх творчій адаптації задля підвищення якості й результативності освітнього процесу (Христюк, 2021, с. 61-65). У професійній освіті такими практиками можуть бути способи організації практичної підготовки, методи розв'язання професійних ситуацій, процедури оцінювання та форми педагогічного супроводу. І. Гириловська зазначає, що їх вивчення допомагає виявляти сильні й проблемні сторони власної діяльності, розширює доступ до перевірених ідей і технологій та сприяє модернізації підготовки фахівців (Гириловська, 2020, с. 167).

Послідовне використання таких практик пов'язане з формуванням культури якості. О. Біляковська розглядає освітній бенчмаркінг як інструмент визначення напрямів розвитку, обґрунтування управлінських рішень і безперервного професійного та інституційного вдосконалення (Біляковська, 2021, с. 12). М. Альбаяті також пов'язує його із систематичним оцінюванням освітніх і управлінських процесів, міжнародною співпрацею та впровадженням інновацій (ALBayati, 2025). Зіставлення фактичних

результатів із визначеними стандартами дає змогу конкретизувати проблемні ділянки й установлювати розриви між наявним і бажаним станом освітньої діяльності (Rosmayanti et al., 2024, с. 265-268).

Організаційну послідовність освітнього бенчмаркінгу розкривають І. Бойко та К. Брадул. Автори виокремлюють його комунікативну, діагностичну, аналітичну та прогностичну функції, а реалізацію пов'язують із визначенням проблеми, вибором об'єктів і партнерів для зіставлення, збиранням інформації, аналізом показників, упровадженням змін та подальшим моніторингом (Бойко & Брадул, 2025, с. 17-19). Отже, порівняння становить один із взаємопов'язаних етапів: практичний результат досягається через обґрунтовані зміни та перевірку їх результативності. Системність і безперервність цього процесу підкреслюють також Л. Пермінова, Л. Петухова та В. Денисенко (Пермінова та ін., 2026, с. 2885).

Циклічну організацію освітнього бенчмаркінгу можна представити відповідно до логіки PDCA: планування цілей, критеріїв і бенчмарків (Plan), виконання запланованих дій (Do), оцінювання та аналіз результатів (Check), коригування діяльності й перевірка досягнутих змін у наступному циклі (Act). Взаємозв'язок цих етапів відображено на рисунку 1.1.



Рисунок 1.1. Етапи освітнього бенчмаркінгу за циклом PDCA

Джерело: розроблено автором на основі праці І. Гириловської (2020, с. 164).

Можливості практичного застосування освітнього бенчмаркінгу розкриває узагальнення зарубіжного досвіду, здійснене Л. Перміною та Л. Поповою. Авторки описують його використання в системах вищої освіти низки європейських країн, де об'єктами зіставлення є освітні програми, результати навчання, форми практичної підготовки, співпраця з роботодавцями та працевлаштування випускників. Адаптацію цього досвіду до українських умов вони пов'язують з оновленням програм і посиленням практичної спрямованості підготовки (Пермінова & Попова, 2026).

Узагальнення наведених наукових позицій дає підстави визначити освітній бенчмаркінг як систематичний циклічний процес зіставлення освітніх практик, умов і результатів навчання з обґрунтовано визначеними орієнтирами якості, що охоплює аналіз виявлених розбіжностей, адаптацію результативного досвіду, впровадження змін і перевірку їх результативності задля вдосконалення освітньої діяльності.

Це визначення охоплює різні рівні застосування освітнього бенчмаркінгу. На інституційному рівні об'єктами зіставлення є управлінські процеси, системи забезпечення якості та діяльність закладу загалом; на програмному - зміст, організація й результати реалізації освітніх програм; на навчально-оцінювальному - способи виконання завдань, оцінювальні процедури та індивідуальні навчальні результати. Взаємозв'язок цих рівнів дає змогу переводити загальні орієнтири якості в конкретні педагогічні рішення.

У межах цього дослідження визначальним є навчально-оцінювальний рівень. *Освітній бенчмаркінг* в англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків конкретизовано як систематичний циклічний процес зіставлення результатів виконання професійно орієнтованих англійськомовних завдань із визначеними критеріями, рівневими дескрипторами оцінювальних рубрик і бенчмарками - зразками якісного виконання, що передбачає аналіз розбіжностей, зворотний зв'язок, корекцію та повторне оцінювання.

Професійна спрямованість цього процесу потребує врахування змістової точності технічних повідомлень, зрозумілості інструкцій, послідовності опису дій і доречності мовних засобів у конкретній ситуації. Спільні критерії та бенчмарки створюють основу для оцінювання викладачем, самооцінювання й взаємооцінювання. Водночас участь здобувачів потребує цілеспрямованого навчання застосуванню рубрик, аргументації оцінних суджень та використанню рекомендацій для доопрацювання власних результатів.

Таким чином, освітній бенчмаркінг поєднує аналіз результативних освітніх практик із їх адаптацією до конкретних навчальних завдань. В англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків його педагогічний потенціал полягає в залученні здобувачів до обґрунтованого оцінювання та вдосконалення власних результатів. Це створює підґрунтя для подальшого розгляду бенчмаркінгового підходу як основи формування їхньої оцінювальної компетентності.

Таким чином, освітній бенчмаркінг поєднує вивчення результативного досвіду з його адаптацією до цілей і умов конкретного закладу освіти. Його значення полягає в обґрунтуванні напрямів оновлення освітніх програм, удосконалення педагогічних практик і посилення професійної спрямованості навчання. Це створює передумови для підвищення якості англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків.

Вважаємо доцільним обґрунтувати функції педагогічного менеджменту в реалізації освітнього бенчмаркінгу.

Реалізація освітнього бенчмаркінгу потребує системної організації, що забезпечує узгодженість цілей, навчальних дій і результатів підготовки. Її управлінську основу становлять функції педагогічного менеджменту, які дають змогу визначати напрями вдосконалення, забезпечувати необхідні умови та відстежувати результативність запроваджених змін. Спираючись на положення менеджменту освіти (Дарманська та ін., 2021; Мосякова, 2022) та враховуючи специфіку англійськомовної підготовки майбутніх

судномеханіків, доцільно виокремити п'ять взаємопов'язаних функцій: планування, організацію, мотивацію, моніторинг і коригування.

Функція планування передбачає визначення цілей підготовки, очікуваних результатів навчання та способів установлення ступеня їх досягнення. У підготовці майбутніх судномеханіків вона забезпечує узгодження змісту англійськомовних дисциплін із завданнями освітньої програми та професійними вимогами. Важливим є визначення комунікативних дій, які здобувачі мають опанувати: розуміння технічних інструкцій, опис роботи обладнання, повідомлення про несправності, пояснення послідовності технічного обслуговування та передавання інформації під час машинної вахти.

На цій основі встановлюються критерії виконання завдань, добираються професійно-комунікативні бенчмарки та розробляються оцінювальні рубрики з рівневими дескрипторами. Зразками можуть слугувати аудіозаписи професійної взаємодії, технічні повідомлення, звіти про несправності й описи процедур. Їх добір потребує врахування професійної достовірності, відповідності навчальній меті та доступності для здобувачів. Планування також охоплює визначення послідовності роботи й розподіл часу між виконанням завдань, самооцінюванням, взаємооцінюванням, обговоренням зворотного зв'язку та доопрацюванням результатів.

Організаційна функція спрямована на забезпечення ресурсів і взаємодії учасників, необхідних для реалізації запланованої діяльності. Вона охоплює добір навчальних матеріалів, методів і цифрових засобів, розподіл обов'язків та визначення форм індивідуальної, парної й групової роботи. Професійна спрямованість англійськомовної підготовки забезпечується через моделювання ситуацій суднової служби: передавання машинної вахти, проведення інструктажу, повідомлення про технічні проблеми, узгодження дій під час пожежі або знеструмлення судна.

Організація таких завдань передбачає розподіл професійно-комунікативних ролей, визначення умов взаємодії та підготовку матеріалів, потрібних для виконання завдання. Платформи Moodle і Google Classroom можуть забезпечувати доступ до інструкцій, бенчмарків і рубрик, а Wordwall, LearningApps, Quizlet, Wooclap та Miro - підтримувати засвоєння термінології, спільне опрацювання інформації й обговорення результатів. Вибір засобів має відповідати навчальній меті та технічним можливостям учасників. За дистанційного або змішаного навчання особливого значення набувають зрозумілі інструкції, доступність матеріалів і узгоджені терміни виконання.

Мотиваційна функція забезпечує підтримку зацікавленості здобувачів в англійськомовній підготовці та готовності брати участь у навчально-оцінювальній діяльності. Її основою є усвідомлення професійної значущості англійської мови для роботи з технічною документацією, взаємодії в багатонаціональному екіпажі й точного передавання інформації. Завдання, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, допомагають здобувачам розуміти практичну цінність навчання та визначати власні цілі.

Важливими умовами підтримки мотивації є партнерська взаємодія, зрозумілі вимоги й конструктивне ставлення до помилок. Формувальне оцінювання дає змогу використовувати виявлені труднощі як основу для подальшого навчання, підтримуючи поступ і самостійність здобувачів (Кабан, 2017; Поліщук, 2022). Для цього можуть застосовуватися твердження «Я можу...» (Can Do Statements), самооцінювальні чек-листи, короткі рефлексивні завдання та прийом «Дві сильні сторони й одна рекомендація» (Two Stars and a Wish). Такі засоби спрямовують увагу на конкретні досягнення й доступні напрями вдосконалення, сприяючи розвитку відповідальності за власний результат (Горошкін, 2024; Стецишина, 2010; Петровська, 2025).

Функція педагогічного моніторингу передбачає систематичне збирання, опрацювання та інтерпретацію даних про перебіг і результати навчання. Її призначення полягає у своєчасному виявленні труднощів, відстеженні змін і

забезпеченні інформаційної основи для педагогічних рішень. О. Біляковська пов'язує моніторинг із внутрішнім забезпеченням якості університетської освіти (Біляковська, 2021), а І. Гириловська розкриває його значення для аналізу динаміки професійної підготовки (Гириловська, 2020).

У межах дослідження моніторинг охоплює навчальні досягнення майбутніх судномеханіків і динаміку сформованості їхньої оцінювальної компетентності. Аналізуються розуміння критеріїв і дескрипторів, уміння зіставляти роботу з бенчмарком, аргументованість оцінних суджень та використання зворотного зв'язку. Джерелами інформації є виконані завдання, результати тестування, педагогічні спостереження, картки самооцінювання й взаємооцінювання та рефлексивні матеріали. Дані цифрових платформ можуть доповнювати цей аналіз відомостями про виконання й повторне подання робіт, однак самі собою не визначають рівень самостійності або якість оцінювальних дій.

Функція коригування забезпечує використання результатів моніторингу для вдосконалення навчальної діяльності. Виявлення розбіжностей між фактичними й очікуваними результатами потребує з'ясування їхніх причин: недостатнього розуміння завдання, прогалин у мовній підготовці, труднощів застосування критеріїв або організаційних перешкод. Відповідно до цього викладач уточнює пояснення, добирає додаткові приклади, диференціює завдання, надає адресні консультації чи змінює спосіб організації роботи.

На рівні здобувача коригування охоплює доопрацювання технічних повідомлень, уточнення термінології, повторне відпрацювання комунікативних дій та перегляд власних оцінних суджень. Зворотний зв'язок має містити конкретні рекомендації, які можна застосувати під час повторного виконання завдання. Якщо виявлено неоднозначність інструкцій або дескрипторів, їх уточнення потребує пояснення всім учасникам і збереження узгоджених вимог. Повторне оцінювання дає змогу встановити досягнуті зміни та визначити наступні навчальні кроки.

Взаємодія зазначених функцій узгоджується з логікою циклу безперервного вдосконалення PDCA (Plan - Do - Check - Act) (Морщенок, 2017, с. 538; Гириловська, 2020, с. 164). Планування визначає цілі й орієнтири якості; організація забезпечує виконання завдань; моніторинг дає інформацію про результати; коригування спрямовує подальші зміни. Мотивація має наскрізний характер і підтримує участь здобувачів упродовж усього циклу. Це співвідношення подано в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Функціональний взаємозв'язок педагогічного менеджменту та освітнього бенчмаркінгу

Функція менеджменту	Зміст управлінської діяльності	Процедура освітнього бенчмаркінгу	Етап PDCA
Планування	Визначення цілей, очікуваних результатів, ресурсів і послідовності роботи	Установлення критеріїв, добір професійно-комунікативних бенчмарків, розроблення рубрик	Plan
Організація	Підготовка матеріалів, розподіл ролей, забезпечення цифрової та комунікативної взаємодії	Ознайомлення з вимогами й зразками, виконання професійно орієнтованих завдань	Do
Мотивація	Розкриття професійної значущості навчання, підтримка самостійності та партнерства	Усвідомлення цілей, аналіз власного поступу, готовність до доопрацювання результатів	Усі етапи
Моніторинг	Збирання й аналіз даних про досягнення, труднощі та динаміку розвитку	Зіставлення результатів з орієнтирами якості, оцінювання викладачем, самооцінювання й взаємооцінювання	Check
Коригування	Уточнення навчальних стратегій, диференціація завдань, надання адресної допомоги	Використання зворотного зв'язку, доопрацювання та повторне виконання завдань	Act із подальшою перевіркою
Планування	Визначення цілей, очікуваних результатів, ресурсів і послідовності роботи	Установлення критеріїв, добір професійно-комунікативних бенчмарків, розроблення рубрик	Plan

Джерело: розроблено автором на основі праці І. Гириловської (2020, с. 164).

Таким чином, функції педагогічного менеджменту забезпечують узгодженість усіх етапів освітнього бенчмаркінгу. Їх взаємодія дає змогу пов'язати професійні вимоги з конкретними навчальними завданнями, підтримати активність здобувачів і використовувати отримані дані для обґрунтованого вдосконалення англійськомовної підготовки.

У той же час науковцями досліджується педагогічна доцільність організаційно-педагогічних умов реалізації освітнього бенчмаркінгу.

Наприклад, методологічною основою розгляду організаційно-педагогічних умов є розуміння освітнього бенчмаркінгу як цілісної системи, що в межах дослідження реалізується на двох взаємопов'язаних рівнях: інституційному та дидактичному (педагогічному) (Біляковська, 2021; Пермінова та ін., 2026; Попова, 2025). Їх узгодженість забезпечує зв'язок між стратегією розвитку закладу та повсякденною навчальною практикою. За відсутності такого зв'язку організаційні зміни можуть залишатися декларативними, а педагогічні новації - обмежуватися окремими заняттями без належної підтримки й поширення.

Практична реалізація цієї взаємодії потребує координації дій учасників, чіткого розподілу відповідальності та належного ресурсного забезпечення. Важливою умовою є співпраця викладачів англійської мови та фахових дисциплін. Спільне опрацювання навчальних матеріалів допомагає перевіряти технічну достовірність професійних ситуацій, узгоджувати термінологію та визначати доречність комунікативних завдань. Така взаємодія особливо потрібна під час підготовки матеріалів з опису несправностей, експлуатації обладнання, технічного обслуговування й передавання машинної вахти. Вона дає змогу поєднати мовну доступність завдань із точністю їх професійного змісту.

Застосування відібраного досвіду потребує адаптації до мовної та фахової підготовленості здобувачів, навчального навантаження й ресурсних можливостей закладу. В умовах воєнного стану та релокації додатково враховуються територіальна розосередженість учасників, нерівномірний доступ до інтернету та можливе обмеження тренажерної бази. Це зумовлює необхідність доступних для самостійного опрацювання матеріалів, гнучкого поєднання синхронної й асинхронної роботи та альтернативних способів виконання професійно орієнтованих завдань.

Розподіл відповідальності має забезпечувати послідовність педагогічних вимог. Керівництво й навчально-методичні підрозділи підтримують ресурсне забезпечення, підвищення кваліфікації працівників та

узгодження організаційних рішень. Кафедри координують зміст і методичний супровід підготовки, а викладачі забезпечують доступність інструкцій, пояснення вимог і підтримку навчальної взаємодії. Здобувачі поступово беруть на себе відповідальність за планування власної роботи, аргументоване обговорення результатів і виконання рекомендацій. Розширення їхньої самостійності супроводжується збереженням відповідальності викладача за обґрунтованість підсумкових рішень (Горошкін, 2024; Голуб & Горошкіна, 2025).

Окремої уваги потребує раціональне використання часу. Розроблення навчальних матеріалів, перевірка робіт і надання індивідуального зворотного зв'язку створюють додаткове методичне навантаження, яке необхідно враховувати під час планування занять (Baird et al., 2026; Prompiengchai et al., 2025). Зменшенню повторюваних витрат сприяють спільний банк професійно-комунікативних зразків, узгоджені шаблони інструментарію та визначена послідовність подання й доопрацювання робіт. Обсяг завдань має залишати достатньо часу для змістового обговорення та застосування отриманих рекомендацій.

Цифрові засоби можуть підтримувати збереження матеріалів, обмін роботами та впорядкування даних про навчальний поступ. Використання Moodle, Google Classroom і хмарних ресурсів доцільно підпорядковувати конкретним педагогічним завданням, уникаючи дублювання інформації та надмірної кількості сервісів (Diahyleva et al., 2025; Кононова, 2024). Матеріали, створені за допомогою генеративного штучного інтелекту, потребують перевірки мовної коректності й технічної достовірності перед включенням у навчання.

Для обґрунтованого реагування на труднощі необхідно розмежовувати їх причини. Недостатнє володіння термінологією або труднощі розуміння усного повідомлення потребують додаткової мовної практики. Нечіткі інструкції, неоднозначні вимоги чи недостатній час на роботу вказують на потребу змінити організацію навчання. Урахування цієї відмінності

допомагає добирати адресну підтримку й визначати, які зміни залежать від здобувача, а які - від викладача та умов освітнього процесу.

Якість організаційно-педагогічного забезпечення доцільно характеризувати через доступність ресурсів, узгодженість вимог, своєчасність і конкретність зворотного зв'язку, посиленість навантаження та можливість доопрацювання завдань. Ці характеристики слугують орієнтирами для аналізу організації навчання й не підміняють визначених у дослідженні критеріїв сформованості оцінювальної компетентності.

Необхідною умовою є також етичне використання навчальних даних. Індивідуальні результати мають слугувати підтримці поступу здобувача, а коментарі - стосуватися конкретних ознак роботи та способів її вдосконалення. Конфіденційність, повага до особистості й академічна доброчесність підтримують довіру та відкритість у взаємодії. Для колективного аналізу педагогічних практик доцільно використовувати узагальнені або знеособлені відомості.

Таким чином, організаційно-педагогічні умови забезпечують перетворення стратегічних орієнтирів закладу на практичні рішення в англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків. Їх узгоджене впровадження створює можливості для підтримки педагогічних новацій, поширення результативного досвіду та вдосконалення навчання з урахуванням потреб здобувачів і конкретних умов освітньої діяльності.

Для нашого дослідження важливим є те, що перехід від освітнього бенчмаркінгу до бенчмаркінгового підходу передбачає з'ясування того, як процедури зіставлення й удосконалення результатів включаються в організацію професійної підготовки. Для розкриття цього зв'язку важливим є дослідження О. Осередчук, яка розглядає бенчмаркінговий підхід у контексті моніторингу якості вищої освіти та прийняття рішень за його результатами. Авторка пов'язує його реалізацію з використанням перевіреного досвіду університетів, партнерською взаємодією викладачів і студентів, застосуванням інформаційних технологій та розвитком мотивації

здобувачів до самомоніторингу навчальних досягнень (Осередчук, 2022, с. 188).

Спираючись на окреслені авторкою зв'язки, у межах цього дослідження розмежовуємо процесуальний та організаційний зміст зазначених понять: освітній бенчмаркінг охоплює процедури зіставлення, аналізу й удосконалення результатів, а бенчмаркінговий підхід визначає орієнтири їх систематичного застосування в навчанні. Таке розуміння дає змогу пов'язати добір завдань, способів взаємодії та оцінювання з цілями англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків.

Послідовність аналітичних дій розкрито у викладі С. Хамініч, яка, спираючись на позиції Н. Євтушенко та А. Федорченка, характеризує бенчмаркінговий підхід через визначення критеріїв і об'єктів порівняння, аналіз даних та обґрунтування напрямів удосконалення діяльності. Його результативність пов'язується з інтеграцією у стратегічне планування та здатністю управлінської системи адаптуватися до змін (Хамініч, 2025, с. 306). Для освітнього контексту ці положення означають необхідність заздалегідь визначати мету зіставлення та способи використання отриманої інформації.

Партнерський характер такої діяльності підкреслюють Н. Бюркель та Ф. ван Вюхт. Дослідники наголошують на добровільній співпраці, взаємному навчанні й довірі між учасниками, а результати порівняння розглядають як основу безперервного вдосконалення освітньої діяльності (Burquel & van Vught, 2009, с. 9-10). Це дає підстави пов'язувати бенчмаркінговий підхід із відкритістю до досвіду інших та спільним пошуком рішень, придатних для конкретних умов навчання.

Застосування бенчмаркінгового підходу безпосередньо в навчанні морської англійської мови досліджують А. Юрженко, О. Дягілева та О. Кононова. Авторки розглядають його в поєднанні з освітніми технологіями, акцентуючи увагу на виявленні результативних практик, аналізі ефективності цифрових засобів і регулярному перегляді навчальних рішень відповідно до цілей підготовки (Yurzenko et al., 2024, с. 85-86). Значення адаптації

педагогічного досвіду для професійного розвитку викладачів і підвищення якості навчання підкреслює також М. Повідайчик (Повідайчик, 2021).

Узагальнення наведених позицій дає змогу виокремити спільні засади бенчмаркінгового підходу: цілеспрямованість порівняння, обґрунтованість критеріїв, партнерську взаємодію, адаптацію результативного досвіду та використання даних для послідовного вдосконалення. Урахування цих засад і специфіки професійної комунікації майбутніх судномеханіків дає підстави сформулювати авторське визначення досліджуваного поняття.

Бенчмаркінговий підхід трактовано як спосіб організації англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків, що ґрунтується на систематичній реалізації циклу освітнього бенчмаркінгу та поєднує професійну спрямованість навчальних завдань, спільні орієнтири якості їх виконання й використання результатів зіставлення для коригування подальшої навчальної діяльності.

Практична реалізація цього підходу охоплює визначення критеріїв і бенчмарків, виконання завдань, зіставлення фактичних результатів з очікуваними, надання зворотного зв'язку, корекцію та повторне оцінювання. Основним об'єктом зіставлення в навчально-оцінювальній діяльності є індивідуальні результати здобувачів. Аналіз освітніх практик слугує джерелом педагогічних рішень, які адаптуються до змісту завдань і рівня підготовленості учасників (Diahyleva et al., 2024, с.149-153).

Професійна специфіка підходу визначається використанням англійської мови для опрацювання технічної документації, опису роботи суднового обладнання, повідомлення про несправності та взаємодії у штатних і аварійних ситуаціях. Тому вимоги до виконання завдань охоплюють мовну правильність, точність термінології, повноту інформації, логічність викладу та зрозумілість повідомлення. Робота зі спільними орієнтирами створює умови для аргументації оцінних суджень, осмислення рекомендацій і визначення конкретних способів удосконалення власного результату.

Отже, педагогічне значення бенчмаркінгового підходу полягає в послідовному поєднанні професійно орієнтованого навчання з усвідомленою участю здобувачів в оцінюванні та корекції своїх досягнень. Його систематичне застосування потребує узгодженого планування, ресурсного забезпечення й розподілу відповідальності, що зумовлює подальший розгляд педагогічного менеджменту як організаційної основи реалізації освітнього бенчмаркінгу.

1.2 Змістовий аналіз основних понять досліджуваної проблеми в сучасній науково-педагогічній літературі

Застосування освітнього бенчмаркінгу передбачає систематичне зіставлення фактичних результатів навчання з визначеними вимогами, критеріями та бенчмарками, тому безпосередньо пов'язане з контролем і оцінюванням. О. Біляковська наголошує на значенні контролю та оцінювання як засобів мотивації і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності здобувачів. Чітко визначені критерії дають змогу об'єктивніше аналізувати навчальні досягнення, робити результати більш відкритими, зрозумілими й неупередженими, а також формувати відповідальне ставлення здобувачів до освітньої діяльності (Біляковська, 2022, с. 17).

У морській освіті контроль та оцінювання мають забезпечувати встановлення відповідності результатів підготовки національним освітнім вимогам і міжнародним стандартам компетентності моряків. Зіставлення фактичних результатів із програмними результатами навчання, Стандартом вищої освіти України, вимогами Конвенції та Кодексу ПДНВ дає змогу визначати рівень професійної готовності майбутніх судномеханіків, виявляти прогалини у фаховій та англійськомовній підготовці й обґрунтовувати напрями її вдосконалення.

Контроль результатів навчання є невід'ємним складником освітнього процесу і здійснюється на різних його етапах. Т. Поясок та О. Беспарточна розглядають контроль як важливий етап навчання, що дає змогу встановити

якість засвоєння навчального матеріалу за умови дотримання відповідних принципів і правил (Поясок & Беспарточна, 2024, с. 35). О. Квасова та Ю. Каленюк пов'язують його з отриманням та аналізом інформації про результати навчання для їх оцінювання, коригування й подальшого вдосконалення (Квасова & Каленюк, 2026, с. 67-68). В. Дричик (n.d.) характеризує контроль як засіб керування, корекції і стимулювання, що забезпечує визначення рівня сформованості знань, умінь і навичок майбутніх фахівців. Г. Процик акцентує його управлінську та розвивальну функції, оскільки контроль сприяє активізації пізнавальної діяльності, розвитку самостійності й формуванню потреби в професійному та особистісному самовдосконаленні (Процик, n.d., с. 384).

Структуру контролю розкриває Л. Кошева, визначаючи його як дидактичну категорію з'ясування, вимірювання й оцінювання знань, умінь і навичок. Дослідниця виокремлює три взаємопов'язані складники: перевірку, оцінювання та облік. Перевірка спрямована на встановлення рівня засвоєння знань і сформованості вмінь; оцінювання - на визначення якості досягнутих результатів; облік - на їх фіксацію у балах, оцінках або рейтингу (Кошева, 2021, с. 190). Подібної позиції дотримується М. Кривонос, який пов'язує перевірку з виявленням і вимірюванням навчальних результатів, оцінювання - з установленням їх відповідності програмним результатам, а облік - із документуванням оцінок або оцінних суджень (Кривонос, 2025).

Дієвість контролю забезпечується його систематичністю, гнучкістю, відкритістю та спрямованістю на поліпшення результатів навчання. Важливу роль відіграють чіткі критерії, рубрики, чеклісти та індикатори компетентностей. Ю. Пологовська, А. Боярська-Хоменко, В. Ворожбіт-Горбатюк і Т. Собченко трактують контроль як організований процес виявлення рівня засвоєння навчального матеріалу, сформованості знань, умінь, навичок та інших компетентностей, а також установлення їх відповідності визначеним вимогам. Отримана інформація дає викладачеві змогу оцінювати результативність застосованих методів, коригувати зміст і

темпи навчання та надавати здобувачам індивідуальну підтримку (Пологовська, 2018; Боярська-Хоменко та ін., 2021).

В. Дричик (n.d.) наголошує на необхідності постійного моніторингу навчально-пізнавальної діяльності здобувачів для своєчасного виявлення успіхів і прогалин у знаннях. Розвиваючи цю позицію, О. Лапа та О. Ямковий зазначають, що контроль забезпечує оперативний зворотний зв'язок, сприяє своєчасному виявленню труднощів і коригуванню навчальної діяльності, стимулюючи здобувачів до поліпшення власних результатів (Лузан et al., 2022, с. 38). Отже, його функції не обмежуються перевіркою, а охоплюють діагностику, корекцію, мотивацію та розвиток професійно значущих якостей.

У педагогічній науці види контролю класифікують за часом проведення, метою, суб'єктами, формами організації та способами перевірки. А. Боярська-Хоменко, В. Ворожбіт-Горбатюк і Т. Собченко виокремлюють попередній контроль, який здійснюють перед вивченням нового матеріалу для визначення якості опорних знань; поточний - для відстеження засвоєння матеріалу та своєчасної корекції; періодичний, або тематичний, - для перевірки опанування певної системи знань і вмінь; підсумковий - для встановлення результатів за навчальний період; заключний - для узагальненого обліку успішності після завершення відповідного етапу навчання (Боярська-Хоменко та ін., 2021, с. 14-17).

Упродовж семестру поєднують поточний, модульний і підсумковий контроль, що забезпечує безперервне відстеження навчальних результатів. Застосовують усні, письмові, графічні, тестові, програмовані та практичні методи, а також модульно-рейтингову й вербальну системи оцінювання. Рейтингова система сприяє систематичності навчальної роботи та врахуванню різних видів діяльності. С. Науменко та С. Головка відзначають переваги вербального оцінювання, яке забезпечує гнучкіший і менш формалізований зворотний зв'язок, знижує психоемоційне навантаження та може застосовуватися в дистанційному навчанні (Науменко & Головка, 2023, с. 21).

У закладах морської освіти різні види контролю використовують під час аудиторної, тренажерної та практичної підготовки. Це дає змогу визначати не лише рівень засвоєння теоретичних знань, а й здатність здобувачів діяти у змодельованих професійних ситуаціях. В англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків оцінюють розуміння технічної документації, володіння професійною термінологією та здатність здійснювати комунікацію у штатних і аварійних ситуаціях. Поєднання тестів і контрольних робіт із кейсами, рольовими вправами, тренажерною підготовкою, самооцінюванням та взаємооцінюванням забезпечує комплексніше визначення результатів англійськомовної професійної підготовки.

Контроль і оцінювання є взаємопов'язаними поняттями, співвідношення яких у науковій літературі розкривається по-різному. У наведених трактуваннях контролю оцінювання входить до його структури. Для цього дослідження їх розмежовано за функціональним призначенням: контроль забезпечує отримання й перевірку даних, а оцінювання - їх інтерпретацію та використання для висновків і подальших навчальних дій (Голуб & Горошкіна, 2025, с. 165). Теоретичні засади оцінювання у професійній освіті представлено також у працях Т. Канівець та А. Каленського (Канівець, 2012; Каленський, 2020).

Теоретичні й практичні засади формувального оцінювання висвітлено в дослідженнях українських і зарубіжних учених (С. Балі, Л. Кабан, А. Гривко, Л. Ващенко, Є. Дурманенко, А. Бубін, Н. Прибора, І. Соколовська, В. Богатиренко, В. Нечипоренко). Методи його застосування для розвитку багатомовної компетентності розкрито в наукових працях (Н. Богданець-Білоskalенко, О. Фідкевич). Особливості оцінювання в цифровому середовищі досліджено з урахуванням необхідності адаптації методик, критеріїв та інструментів до умов дистанційного навчання (Н. Богданець-Білоskalенко, О. Наливайко, К. Куцина, С. Дубина, Д. Хапченкова, С. Бондаренко, І. Федорова).

Питання оцінювання розглянуто в контексті викладання англійської мови (В. Дричик), іноземних мов (І. Горошкін), української мови (Н. Голуб, О. Горошкіна), математики (С. Джонстон-Уайлдер, Д. Васильєва, Н. Мініна) та дисциплін медичного спрямування (Н. Стучинська, Н. Остапович, М. Кузишин, Ю. Мазуренко). Це засвідчує міждисциплінарний характер проблеми та необхідність урахування специфіки навчального предмета й очікуваних компетентностей.

І. Мельничук розглядає оцінювання як систему дій щодо встановлення зворотного зв'язку зі здобувачами для виявлення їхніх навчальних успіхів і труднощів, глибини засвоєння знань, сформованості вмінь, навичок і компетентностей (Мельничук, 2021, с. 99). Л. Кабан визначає оцінювання невід'ємною складовою освітнього процесу та підкреслює стимулювальний потенціал методично правильно організованого контролю (Кабан, 2017, с. 91). А. Бугрін пов'язує якість оцінювання з ефективністю управління навчальною діяльністю (Бугрін, 2020, с. 80).

О. Біляковська розмежовує оцінювання результатів навчання, яке встановлює їх відповідність стандартам та освітнім цілям, і оцінювання навчального поступу, спрямоване на відстеження індивідуальної динаміки й коригування подальшого навчання (Біляковська, 2024, с. 29). Т. Канівець та Л. Ващенко також виокремлюють процесуальний і результативний аспекти оцінної діяльності. Оцінювання є систематичним процесом аналізу навчальних досягнень і зіставлення їх із визначеними критеріями, тоді як оцінка є конкретним результатом цього процесу, вираженим у балах або оцінному судженні (Канівець, 2012; Ващенко, 2021). Л. Ващенко наголошує, що оцінювати потрібно результати діяльності здобувача, а не його особистісні якості; оцінка має бути об'єктивною, аргументованою та зрозумілою (Ващенко, 2021, с. 58-59).

У педагогічній науці оцінку пов'язують із фіксацією досягнутого рівня знань, умінь, навичок та інших компетентностей відповідно до встановлених вимог (Боярська-Хоменко et al., 2021, с. 6). М. Кривонос розглядає її як

результат оцінювання, що відображає рівень засвоєння навчального матеріалу та входить до структури контролю разом із перевіркою й обліком (Кривонос, 2025, с. 3). Г. Процик підкреслює, що оцінка має характеризувати результати навчальної діяльності, а не особистість здобувача; водночас вона впливає на мотивацію, самооцінку та ставлення до навчання (Процик, n.d., с. 384-387). Л. Кошева також акцентує мотиваційний потенціал оцінки як засобу стимулювання навчання та формування позитивної мотивації (Кошева, 2021, с. 190).

Переосмислення функцій оцінювання зумовило перехід від переважного контролю й фіксації результатів до підтримки індивідуального поступу здобувача. Ці зміни відображено в Концепції «Нова українська школа», у якій оцінювання розглядається як засіб підтримки розвитку особистості. У межах такої парадигми воно спрямовується на розвиток навчальної мотивації, рефлексивних умінь, самооцінювання та відповідальності за результати (Нова українська школа, 2016).

Сучасне оцінювання орієнтується не лише на визначення обсягу засвоєних знань, а й на встановлення рівня сформованості вмінь, компетентностей, самостійності та відповідальності (Гривко & Ващенко, 2021). Тому традиційні форми - опитування, письмові роботи, тести, колоквиуми й курсові проекти - поєднують із кейс-методом, портфоліо, проектною діяльністю, ігровими та контекстними завданнями. Це посилює практико-орієнтований характер навчання й сприяє розвитку професійних компетентностей (Горбатюк & Поліщук, 2026).

У зарубіжних дослідженнях оцінювання трактується як систематичне збирання та впорядкування інформації про здобувача і результати його навчальної діяльності (Karahalil et al., 2023, с. 183). У сучасній студентоцентрованій практиці воно набуває характеру двосторонньої взаємодії, у межах якої викладач і здобувач обговорюють критерії, визначають досягнення й труднощі та планують подальший освітній поступ. Діагностична інформація дає змогу виявити індивідуальні освітні потреби,

скоригувати навчальну траєкторію та забезпечити адресну академічну підтримку (Solis Trujillo et al., 2025).

Важливим складником оцінювання є якісний зворотний зв'язок, який допомагає здобувачам усвідомлювати мету, аналізувати прогрес і визначати подальші кроки. Викладач у такому процесі не обмежується повідомленням бала, а організовує конструктивний діалог, спрямований на виявлення труднощів і своєчасну корекцію навчальної діяльності (Alt & Naamati-Schneider, 2023). Прозорість критеріїв і зв'язок оцінювання з результатами навчання створюють основу для вдосконалення освітніх програм (Alyasin, 2023). Ж. Олсон і Р. Крисьяк пов'язують ці зміни з переходом від «оцінювання навчання» до «оцінювання для навчання» в межах студентоцентрированої парадигми (Olson et al., 2021, с. 181).

Узагальнення проаналізованих підходів дає підстави визначити оцінювання як систематичний процес збирання, аналізу, інтерпретації та зіставлення інформації про результати навчальної діяльності з установленими критеріями й очікуваними результатами для формулювання оцінного судження, надання зворотного зв'язку та коригування подальшої діяльності. У межах освітнього бенчмаркінгу додатковими орієнтирами слугують зразки якісного виконання завдань. Контроль розглянуто як сукупність процедур перевірки, спостереження, вимірювання та фіксації результатів. Оцінка є зафіксованим висновком, вираженим балом, рівнем або аргументованим оцінним судженням.

Оцінювання має допомагати здобувачеві усвідомлювати власні досягнення й труднощі, розвивати рефлексію, самооцінювання та здатність до самокорекції. Важливим є зіставлення поточних результатів із попередніми, що дає змогу простежувати індивідуальну динаміку, визначати позитивні зміни та планувати подальше вдосконалення. При цьому увага зосереджується не на порівнянні здобувача з іншими, а на його особистому поступі й наближенні результатів до визначених професійних вимог.

З огляду на зазначене, оцінювання постає не лише засобом контролю, а й інструментом розвитку, мотивації, прогнозування та корекції освітньої діяльності, що зумовлює реалізацію низки взаємопов'язаних функцій (табл. 1.3).

Таблиця 1.3.

Функції оцінювання

Функція та джерела	Зміст	Приклад
Діагностична Black & Wiliam, 2010; Дричик, n.d.; Онопрієнко, 2016; Szököl et al., 2022	Виявлення вихідної підготовленості, сильних сторін, труднощів і навчальних потреб.	Вхідне тестування перед вивченням теми.
Формувальна Дричик, n.d.; Онопрієнко, 2016	Використання даних про поступ для підтримки подальшого навчання.	Коментарі до роботи, самооцінювання й взаємооцінювання.
Мотиваційна Онопрієнко, 2016; Szököl et al., 2022	Підтримка зацікавленості та готовності вдосконалювати результат.	Конкретне пояснення досягнень і наступних кроків.
Контрольна Дричик, n.d.	Установлення й фіксація ступеня досягнення очікуваних результатів.	Тематичні роботи, тести й іспити.
Регульовальна Black & Wiliam, 2010; Гривко & Ващенко, 2021	Уточнення темпу, змісту та форм організації навчання.	Диференціація завдань за результатами аналізу.
Прогностична Black & Wiliam, 2010	Визначення можливих наступних потреб і труднощів.	Планування додаткових занять або повторення.
Інтеграційна Дричик, n.d.; Ващенко, 2021	Узгодження цілей, змісту, методів, результатів і зворотного зв'язку.	Наскрізні критерії та електронне портфоліо.
Розвивальна Онопрієнко, 2016	Підтримка самостійності, логічного й критичного мислення.	Аналіз кейсів, дискусії та проєкти.
Коригувальна Дричик, n.d.	Усунення конкретних труднощів у виконанні завдань.	Повторна робота з аудіозаписом і тренувальними вправами.
Виховна Онопрієнко, 2016	Розвиток відповідальності, наполегливості й доброчесності.	Аргументовані коментарі та виконання рекомендацій.

Джерело: складено автором на основі праць, зазначених у відповідних рядках таблиці.

Як видно з таблиці, оцінювання виконує багато функцій, що підкреслює його важливість як інструмента впливу на якість навчання, формування особистісних орієнтацій здобувачів освіти, а також корекції освітнього середовища відповідно до їх індивідуальних потреб.

Залежно від мети та способу використання результатів розрізняють діагностичне, формувальне й підсумкове оцінювання. Критеріальне

оцінювання характеризує основу зіставлення, а сценарні й гейміфіковані завдання - формат його організації. Ці характеристики можуть поєднуватися: сценарне завдання може оцінюватися за критеріями та використовуватися з формувальною або підсумковою метою (рис. 1.2).

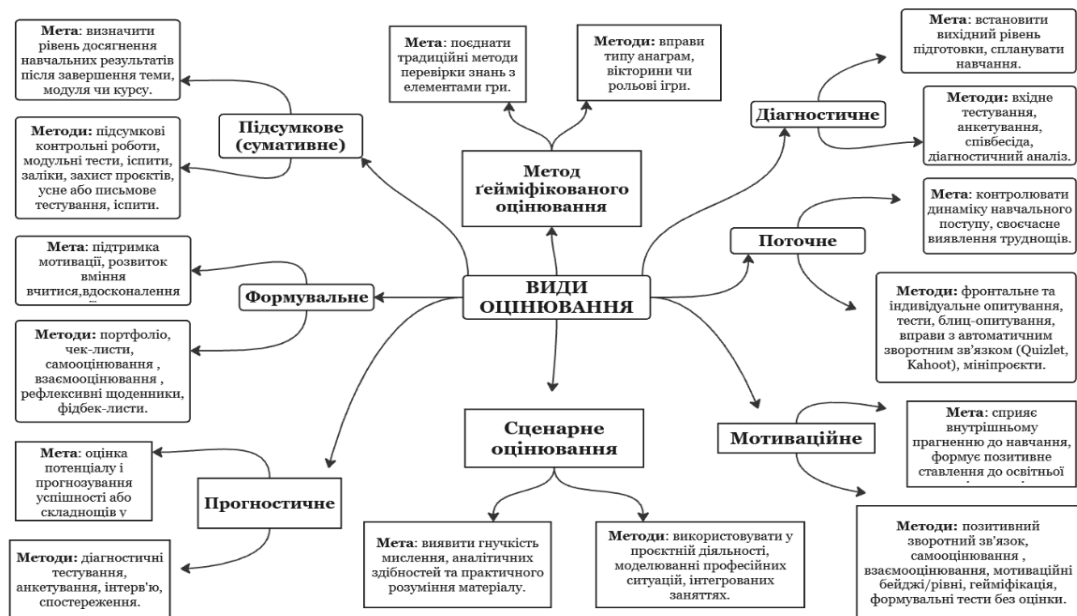


Рисунок 1.2. Основи розмежування видів і форматів оцінювання

Джерело: авторське узагальнення класифікацій, розглянутих у цьому підрозділі.

У закладах вищої освіти морського профілю вибір виду оцінювання зумовлюється регламентованим характером професійної діяльності моряків і необхідністю встановлення відповідності результатів підготовки освітнім, професійним та міжнародно-нормативним вимогам. Оцінюванню підлягає не лише засвоєння теоретичних знань, а й здатність застосовувати їх під час виконання професійних завдань, працювати з англійською технічною документацією, здійснювати комунікацію в багатонаціональному екіпажі та діяти за встановленими процедурами у штатних і аварійних ситуаціях. Тому традиційні форми поєднують із практичними, сценарними, тренажерними та рефлексивними, що забезпечує комплексне визначення рівня сформованості професійних і англійськомовних компетентностей майбутніх фахівців.

Одним із найважливіших є діагностичне оцінювання, яке застосовується на початковому етапі вивчення нового розділу, теми чи курсу. На думку С. Науменко та С. Головки, його функція полягає у визначенні вихідного рівня знань, умінь і навчальної підготовленості здобувачів освіти,

а мета - у виявленні можливих труднощів, прогалин або відхилень у навчальних досягненнях. Отримана інформація допомагає викладачеві визначити зону найближчого розвитку та обґрунтувати корекційні заходи (Науменко & Головка, 2021, с. 23), створюючи передумови для побудови адресного й індивідуалізованого освітнього маршруту.

У процесі англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків діагностичне оцінювання дає змогу встановити вихідний рівень володіння морською англійською мовою і професійною термінологією, а також уміння читати технічну документацію та розуміти повідомлення, пов'язані з роботою машинного відділення. Його результати використовують для диференціації завдань, добору навчальних матеріалів і планування підтримки здобувачів із різним рівнем мовної та фахової підготовленості.

Поряд із діагностичним важливу роль відіграє підсумкове оцінювання, яке здійснюють після завершення вивчення теми, модуля або освітнього компонента для фіксації досягнутого рівня знань, умінь і компетентностей. Н. Богданець-Білоskalенко зазначає, що його результати істотно впливають на управлінські рішення щодо подальшої освітньої траєкторії здобувачів (Богданець-Білоskalенко, 2022, с. 80). На відміну від формувального оцінювання, спрямованого на вдосконалення процесу навчання, підсумкове засвідчує його результат. Для забезпечення об'єктивності П. Блек і Д. Віліам (Black & Wiliam, 1998), а також І. Горошкін рекомендують заздалегідь визначати критерії, рубрики та шкали. Підсумкові дані є інформативними не лише для здобувачів і викладачів, а й для адміністрації та потенційних роботодавців (Горошкін, 2024).

У морській освіті підсумкове оцінювання має підтверджувати готовність здобувача інтегровано застосовувати мовні й фахові знання під час виконання професійних обов'язків. Воно може охоплювати комплексне тестування, підготовку технічного звіту, проведення англomовного інструктажу з безпеки, аналіз несправності суднового механізму або розв'язання змодельованої аварійної ситуації. Критеріями виступають

точність професійної термінології, зрозумілість комунікації, повнота й послідовність професійних дій, обґрунтованість прийнятого рішення та дотримання вимог безпеки.

У своїх дослідженнях А. Юрженко відносить до сучасних інноваційних форм контролю гейміфіковане оцінювання, у якому традиційні методи перевірки знань поєднано з ігровими елементами, зокрема анаграмами, вікторинами та логічними вправами (Юрженко, 2020, с. 136). Такий формат сприяє підвищенню мотивації, активізації пізнавальної діяльності та полегшенню сприйняття навчального матеріалу. С. Переяславська та О. Смагіна наголошують, що гейміфіковані завдання дають змогу отримати змістовніші дані про навчальні досягнення в доступній і привабливій формі. Водночас їхня результативність залежить від урахування вікових особливостей здобувачів, чіткості критеріїв і збалансованого поєднання з традиційними методами (Переяславська & Смагіна, 2019, с. 87).

Ще однією перспективною формою є сценарне оцінювання, яке спрямоване на перевірку гнучкості мислення, аналітичних здібностей і здатності практично застосовувати знання. За О. Радкевич, воно передбачає створення реалістичних ситуацій, у межах яких здобувач аналізує вихідні дані, виконує завдання та пропонує рішення. Об'єктивність і вимірюваність результатів забезпечуються чіткими інструкціями та критеріями (Радкевич, 2025, с. 267).

Для морської освіти цей вид оцінювання є особливо значущим, оскільки дає змогу безпечно відтворювати професійні ситуації, моделювання яких у реальних умовах може бути складним або небезпечним. В англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків доцільно використовувати сценарії пожежі в машинному відділенні, розливу палива під час бункерування, перегріву головного двигуна, несправності допоміжного механізму або передавання машинної вахти. Виконуючи такі завдання, здобувачі визначають послідовність професійних дій, пояснюють

свої рішення англійською мовою та встановлюють відповідність виконання визначеним критеріям і процедурам безпеки.

Окреме місце в системі педагогічного оцінювання посідає критеріальне оцінювання, за якого результати навчальної діяльності зіставляють із заздалегідь визначеними критеріями, показниками та рівневими дескрипторами. На відміну від нормативного оцінювання, результат порівнюють не з досягненнями інших учасників освітнього процесу, а з установленими вимогами до якості виконання завдання. Це робить оцінювальну процедуру більш відкритою, зрозумілою й неупередженою, допомагає здобувачам усвідомлювати очікувані результати та дає змогу аргументувати оцінне судження.

Під час виконання професійно орієнтованих англійськомовних завдань критеріями можуть бути точність використання морської термінології, змістова повнота повідомлення, логічність і послідовність професійних дій, мовна правильність, зрозумілість висловлювання та дотримання процедур безпеки. Рівневі дескриптори конкретизують ступінь прояву кожного критерію та становлять основу оцінювальних рубрик.

Особливе місце в системі педагогічного контролю посідає формувальне оцінювання, оскільки спрямоване не на остаточну фіксацію результату, а на підтримку й удосконалення навчання. П. Лузан визначає його як процедуру перевірки процесу опанування знань, що ґрунтується на позитивному тлумаченні результатів і забезпеченні зворотного зв'язку впродовж освітнього процесу (Оцінювання якості підготовки фахівців, 2022, с. 7). С. Баля акцентує на інтерактивному характері цього виду оцінювання, завдяки якому викладач відстежує навчальний поступ, визначає освітні потреби здобувачів і відповідно адаптує зміст та способи діяльності (Баля, 2021, с. 26).

Різні аспекти формувального оцінювання розкриваються і в працях зарубіжних учених. Аналіз їхніх наукових позицій засвідчує поступове розширення змісту цього поняття - від окремого способу перевірки

навчальних досягнень до цілісного підходу, органічно інтегрованого в освітній процес. У систематичному огляді Б. Соліс Трухільйо та ін. (Solis Trujillo et al., 2025) формувальне оцінювання пов'язано з підтримкою навчання, розвитком саморегуляції та підвищенням академічних результатів. С. Голенко Длаб, С. Цандрліч і М. Павліч (Holenko Dlab et al., 2021) наголошують на його безперервності та взаємозв'язку з викладанням. О. Цакірідіс і П. Фотопулос розглядають формувальне е-оцінювання в інженерній освіті як засіб інтеграції навчання, оцінювання і зворотного зв'язку за допомогою LMS. Описана ними практика охоплювала короткі електронні завдання після навчальних блоків, індивідуальну або групову роботу, використання навчальних матеріалів та взаємодію з викладачем під час розв'язання проблемних завдань (Tsakiridis & Photopoulos, 2022, с. 562-564).

Регулювальна функція формувального оцінювання реалізується через поєднання формальних і неформальних методів: тестових завдань, бального оцінювання, вікторин, міні-довідей та індивідуальних вправ. Різні способи отримання інформації допомагають простежувати динаміку засвоєння матеріалу, виявляти труднощі й коригувати індивідуальну освітню траєкторію (Дурманенко & Бубін, 2026, с. 172). Водночас результативність залежить від валідності й практичності інструментів та їх відповідності навчальним цілям (Гривко, 2024, с. 3).

Центральним механізмом формувального оцінювання є зворотний зв'язок. А. Луї та Х. Андраде (Lui & Andrade, 2022) трактують його як змістову інформацію, що допомагає викладачеві й здобувачеві визначити подальші навчальні кроки. Коментарі й рекомендації набувають формувального значення лише тоді, коли здобувач осмислює їх, зіставляє з установленими критеріями та використовує для вдосконалення власної діяльності. Отже, якість такого оцінювання визначається тим, наскільки його результати впливають на подальше навчання.

І. Жорова та ін. розкривають особистісно орієнтовану спрямованість формувального оцінювання через урахування освітніх потреб та індивідуального поступу здобувачів. Чіткі критерії задають зрозумілі орієнтири, інтерактивність забезпечує взаємодію учасників, а регулярне відстеження результатів підтримує позитивну динаміку навчальних досягнень. За таких умов оцінювання виконує діагностичну, підтримувальну, коригувальну, стимулювальну й мотиваційну функції (Zhorova et., al, 2022, с. 57-59).

Важливим напрямом розвитку формувального оцінювання є залучення здобувачів до оцінювальної діяльності. А. Ялемісев (Yalemisew, 2026) обґрунтовує доцільність їхньої участі у створенні оцінювальних завдань, завдяки чому вони стають співучасниками проектування навчання. Н. Стучинська, Н. Остапович, М. Кузишин, Ю. Мазуренко та Е. Кончіни наголошують на значенні аналізу власних результатів і досягнень інших учасників освітнього процесу. Самооцінювання та взаємооцінювання поглиблюють розуміння критеріїв якості, розвивають рефлексію, метакогнітивні вміння й відповідальність за результати діяльності (Стучинська та ін., 2024; Concina, 2022, с. 42-43).

У професійній підготовці самооцінювання, взаємооцінювання та групове оцінювання сприяють розвитку критичного мислення, навчальної автономії та здатності майбутніх фахівців регулювати власні дії (Parmigiani et al., 2024). Однак епізодичне застосування окремих прийомів не забезпечує стійкого ефекту. Необхідна послідовна система процедур із чіткими критеріями, зрозумілими дескрипторами й регулярним використанням результатів для корекції навчання (Прибора et al., 2025).

Отже, формувальне оцінювання трактуємо як систематичний, критеріально орієнтований та інтерактивний процес збирання, аналізу й використання інформації про індивідуальний поступ здобувачів освіти для вдосконалення подальшого навчання. Його потенціал реалізується через оперативний зворотний зв'язок, само- і взаємооцінювання, осмислення

критеріїв, коригування навчальних дій та повторне оцінювання досягнутих результатів.

У закладах вищої освіти морського профілю формувальне оцінювання доцільно інтегрувати в роботу з професійними кейсами, тренажерну підготовку, рольові вправи, аналіз англomовної технічної документації, підготовку звітів, інструктажів і повідомлень про несправності. Після виконання завдань викладач організовує зворотний зв'язок, а здобувачі зіставляють результати з критеріями, бенчмарками та попередніми досягненнями, здійснюють само- й взаємооцінювання і визначають напрями вдосконалення. Така організація розвиває рефлексію, навчальну автономію, професійну відповідальність і готовність майбутніх судномеханіків контролювати якість власних мовленнєвих та професійних дій.

Попри значний потенціал, стабільне впровадження формувального оцінювання потребує часу, підготовленості учасників, валідного інструментарію, чітких критеріїв і систематичного використання отриманих результатів. Його основні переваги та обмеження узагальнено в таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

Формувальне оцінювання: переваги та недоліки

Аспект	Переваги	Обмеження
Активна участь	Залучає здобувачів до аналізу власних і чужих результатів	Потребує попереднього формування вмінь само- і взаємооцінювання
Корекція навчання	Дає змогу своєчасно виявляти труднощі та коригувати діяльність	Потребує часу на опрацювання результатів і надання зворотного зв'язку
Мотивація й автономія	Посилює відповідальність, рефлексію та навчальну автономію	Може сприйматися як другорядне в середовищі, орієнтованому лише на підсумковий бал
Прозорість	Зрозумілі критерії та дескриптори роблять оцінювання обґрунтованішим	За нечітких критеріїв зростає ризик суб'єктивності
Організація	Забезпечує систематичний зворотний зв'язок на різних етапах навчання	Підвищує методичне навантаження на викладача, особливо у великих групах

Джерело: складено авторкою на основі праць Concina (2022), Lui & Andrade (2022), Xuan et al. (2022), Sortwell et al. (2024), Parmigiani et al. (2024), Прибори et al. (2025), Solis Trujillo et al. (2025).

Проведений аналіз дає підстави встановити, що критеріальне та формувальне оцінювання мають окремі спільні ознаки з освітнім бенчмаркінгом, зокрема передбачають використання визначених критеріїв і

дескрипторів, аналіз навчальних результатів та їх подальше вдосконалення. Водночас ці процеси відрізняються метою, механізмом реалізації та способом використання отриманих результатів. Їх порівняльну характеристику подано в таблиці 1.5.

Таблиця 1.5

**Порівняльна характеристика критеріального оцінювання,
формульовального оцінювання та освітнього бенчмаркінгу**

Ознака	Критеріальне оцінювання	Формульовальне оцінювання	Освітній бенчмаркінг
Мета	Установлення відповідності результату визначеним критеріям	Підтримка навчального поступу та поліпшення результатів	Виявлення і скорочення розриву між фактичним та цільовим виконанням
Основа зіставлення	Критерії, показники та рівневі дескриптори	Очікувані результати, критерії та динаміка досягнень	Критерії, рівневі дескриптори та бенчмарки професійно орієнтованих завдань
Основний результат	Оцінне судження про досягнутий рівень	Зворотний зв'язок і визначення наступних навчальних кроків	Визначення розриву, його причин і способів удосконалення
Характер	Застосовується для поточного або підсумкового встановлення рівня	Здійснюється систематично у процесі навчання	Має систематичний і циклічний характер
Подальші дії	Залежать від мети та способу використання результату	Корекція навчальної діяльності	Корекція, повторне виконання та повторне зіставлення з бенчмарком
Роль здобувача	Виконує завдання відповідно до відомих критеріїв	Аналізує зворотний зв'язок і вдосконалює результат	Здійснює само- і взаємооцінювання, визначає розрив і планує корекцію
Визначальна ознака	Вимірювання відповідності критеріям	Використання інформації про результат для подальшого навчання	Циклічне використання результатів зіставлення для послідовного вдосконалення

Джерело: складено авторкою на основі праць Biliakovska (2021), Concina (2022), Xuan et al. (2022), Scielzo et al. (2023), Sortwell et al. (2024), Bahar & Maker (2025), Solis Trujillo et al. (2025).

Як видно з таблиці 1.3, застосування критеріїв, дескрипторів, рубрик, самооцінювання та взаємооцінювання не є винятковою ознакою освітнього бенчмаркінгу, оскільки ці інструменти використовують і у формульовальному та критеріальному оцінюванні. Специфіка освітнього бенчмаркінгу в межах дослідження полягає в систематичному зіставленні фактичного виконання

професійно орієнтованого англомовного завдання з бенчмарком, виявленні розриву, аналізі його причин, корекції навчальної діяльності та повторному оцінюванні результату. Отже, критеріальне і формувальне оцінювання становлять оцінювальну основу бенчмаркінгового циклу, проте не вичерпують його змісту.

Для поглиблення характеристики участі здобувачів доцільно окремо розглянути самооцінювання та взаємооцінювання. Вони допомагають брати відповідальність за власні навчальні результати (Горошкін, 2024, с. 86), визначати сильні сторони й труднощі та окреслювати напрями розвитку (Вашенко, 2021, с. 59).

Теоретичне осмислення самооцінювання потребує його розмежування із самооцінкою як психологічною характеристикою особистості. Самооцінка пов'язана зі ставленням людини до власних можливостей і якостей, тоді як навчальне самооцінювання стосується аналізу конкретної діяльності та її результатів. Т. Канівець розкриває зв'язок самооцінки з регуляцією навчальної поведінки (Канівець, 2012, с. 25), а О. Бойко та Г. Горун - із саморозвитком здобувача (Бойко & Горун, 2023, с. 30-31).

У довідкових джерелах self-assessment пов'язується із судженням людини про власні здібності, якості або дії (Cambridge Dictionary; Collins Dictionary). У навчанні це поняття конкретизується як аналіз якості виконаного завдання та її зіставлення із цілями або критеріями для визначення подальших дій (Baird et al., 2026). Дж. Пауер та Д. Таннер наголошують, що самооцінювання охоплює виявлення сильних сторін і труднощів та планування вдосконалення. Воно не обмежується самостійним виставленням балів і є механізмом саморегуляції навчання (Power & Tanner, 2023, с. 616-618).

Залучення здобувачів до оцінювання свідчить про становлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому середовищі. У такому форматі здобувачі стають активними учасниками процесу: вони аналізують, обґрунтовують власну позицію та шукають аргументи (Горошкін, 2024, с. 90). Формувальне

оцінювання в умовах компетентнісного підходу є результативним лише тоді, коли формує в здобувачів уміння само- й взаємооцінювання, спонукаючи їх брати відповідальність за якість освіти (Голуб & Горошкіна, 2025, с. 165-167).

У процесі англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків самооцінювання доцільно здійснювати після виконання професійно орієнтованих завдань, як-от: передавання машинної вахти, повідомлення про несправність механізму, проведення інструктажу з безпеки, аналізу англійськомовної технічної документації або складання дефектного звіту. Здобувач освіти зіставляє власний результат із критеріями й дескрипторами оцінювальної рубрики, аналізує правильність уживання термінології, логіку, зрозумілість та відповідність дій процедурам. Порівняння поточних результатів із попередніми дає змогу відстежувати індивідуальний поступ.

К. Буряк наголошує на необхідності поступового формування оцінювальних умінь через ознайомлення з цілями, змістом і принципами навчання (Буряк, 2023, с. 43). Правила взаємодії доцільно визначати спільно зі здобувачами, підтримуючи відповідальність і рефлексію (Степанова-Камиш, 2022). Спочатку викладач спрямовує самооцінювання, а з набуттям досвіду здобувачі здійснюють його самостійно в усній або письмовій формі (Harris & Brown, 2022). Ці вміння допомагають коригувати навчальну діяльність, розвивати самоконтроль і вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію (Канівець, 2012, с. 25-27).

Поряд із самооцінюванням важливу роль відіграє взаємооцінювання, що передбачає аналіз робіт інших здобувачів освіти за визначеними критеріями, діалогову взаємодію та обмін конструктивним зворотним зв'язком між учасниками навчальної групи (Степанова-Камиш, 2022; Горошкін, 2024).

Науковці М. Алькассаб та Е. Панадеро доповнюють цей підхід, зазначаючи, що взаємооцінювання виконує дві провідні функції: воно слугує інструментом оцінювання (для визначення рівня навчальних досягнень) та

інструментом навчання (для розвитку предметних знань і навичок оцінювання) (Alqassab & Panadero, 2022).

У практиці підготовки судномеханіків взаємооцінювання інтегрують у парні та групові завдання, що моделюють ситуації на судні (пожежа, перегрів двигуна, розлив палива, передача вахти). Оцінюванню підлягають лексична точність, чіткість команд, послідовність дій та дотримання правил безпеки. Важливо, що аналізуються саме дії та результати, а не особистісні якості здобувачів.

У свою чергу, Е. Попеску та Г. Бадя наголошують, що систематичне взаємооцінювання не замінює професійного оцінювання викладача, а доповнює його додатковою інформацією про індивідуальний поступ здобувачів (Popescu & Badea, 2025).

Для підвищення ефективності самооцінювання та взаємооцінювання, на думку Л. Попової та А. Степанової-Камиш, доцільно використовувати спеціальні шаблони (can-do statements) із чітко визначеними критеріями оцінювання (повнота відповіді, правильність виконання, дотримання вимог завдання тощо) (Попова, 2025, с. 2780; Степанова-Камиш, 2022). Для майбутніх судномеханіків вони мають професійне спрямування:

- для самооцінювання: «I can report an engine-room malfunction clearly», «I can explain the procedure for starting and stopping the main engine», «I can understand and respond to safety instructions», «I can hand over an engine-room watch», «I can complete a defect report in English».
- для взаємооцінювання: «He/she can describe the cause of the malfunction», «He/she can communicate the required emergency actions clearly».

Спільні критерії забезпечують узгодженість індивідуального та партнерського аналізу. Участь у цих процедурах створює можливості для розвитку критичного мислення, командної взаємодії, автономності й мовленнєвих умінь (Black & Wiliam, 2010, с. 12-14).

Таким чином, самооцінювання та взаємооцінювання забезпечують індивідуальний і партнерський аналіз навчальних результатів за спільними

вимогами. Їх систематичне застосування потребує попередньої підготовки, зрозумілих критеріїв і педагогічного супроводу. У поєднанні з професійно орієнтованими завданнями та циклом освітнього бенчмаркінгу ці процедури створюють підґрунтя для формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків.

1.3 Характеристика педагогічного досвіду формування конкурентоспроможного майбутнього судномеханіка в англійськомовному середовищі

Стратегічним завданням сучасної вищої професійної освіти України є підвищення якості підготовки фахівців, що визначається рівнем їхніх компетентностей. У Законі України «Про вищу освіту» (від 01.07.2014 №1556-VII) підкреслюється, що вища освіта повинна сприяти підвищенню конкурентоспроможності випускників на міжнародному ринку праці (Закон України «Про вищу освіту», 2014). У цьому контексті проблема конкурентоспроможності фахівця набуває особливої актуальності й зумовлюється необхідністю реалізації ключових напрямів розвитку вищої освіти в Україні. Одним із пріоритетів постає створення педагогічних умов для якісної професійної підготовки майбутніх фахівців незалежно від їхнього освітнього походження, що є передумовою успішної конкуренції на ринку освітніх послуг і праці.

Конкурентоспроможність фахівця визначається не лише рівнем професійних знань, умінь і навичок, а й сукупністю особистісних якостей, які забезпечують успішне виконання професійної діяльності та адаптацію до сучасних соціально-економічних умов. Такий фахівець характеризується професійною компетентністю, автономністю, мобільністю, здатністю до саморозвитку, рефлексії та творчої самореалізації (Гриник & Хавула, 2022, с.15-16). Щоб підготувати таких випускників, освітній процес має орієнтуватися на реальні потреби науки та виробництва (Ніколаєнко, 2020, с.

4),), що зумовлює необхідність аналізу змісту, структури та чинників формування конкурентоспроможності (Завалевський, 2019, с. 238).

Для закладів вищої та фахової передвищої освіти морського профілю це завдання набуває особливого значення, оскільки їхні випускники виходять на глобальний, високомобільний і нормативно регульований ринок праці. Морські заклади освіти мають забезпечувати відповідність освітніх програм національним стандартам, вимогам Конвенції та Кодексу ПДНВ, сучасним технологіям експлуатації суден і очікуванням роботодавців. Отже, конкурентоспроможність майбутнього судномеханіка залежить від здатності закладу поєднати фундаментальну, практичну й англійськомовну підготовку, забезпечити доступ до тренажерів і створити умови для набуття досвіду в середовищі, максимально наближеному до реального судна.

Розглянемо детальніше поняття «конкурентоспроможність», яке є міждисциплінарним і широко представленим у працях українських та зарубіжних науковців. У науковому дискурсі поняття «конкурентоспроможність фахівця» інтерпретується з різних позицій залежно від галузі дослідження, обраної методології та специфіки професійної діяльності. Узагальнену характеристику наукових підходів вітчизняних і зарубіжних дослідників до розуміння сутності цієї категорії систематизовано в таблиці 1.6.

Таблиця 1.6

Наукові підходи до визначення сутності конкурентоспроможності фахівця

Автор(и) та рік	Авторське трактування / Ключовий акцент
Сергесва Л., Стойчик Т. (2020)	Комплексна діяльнісна характеристика, що виявляється у здатності відповідати вимогам ринку праці та витримувати конкурентну боротьбу.
Орап М., Вовк В. (2022)	Інтегральна особистісно-професійна характеристика, що поєднує особистісний потенціал із професійною компетентністю для успішної самореалізації.
Медведь В. (2011)	Спроможність особистості результативно досягати визначених цілей у мінливих умовах шляхом розв'язання фахових завдань (із виокремленням етапів формування та реалізації).
Остафійчук Р. (2021)	Ціннісна, мотиваційна та інструментальна (професійна) готовність до реалізації конкурентної поведінки задля досягнення переваг у діяльності.

Автор(и) та рік	Авторське трактування / Ключовий акцент
Катане І. (Katane I., 2010)	Здатність особистості адаптуватися до мінливого середовища, прагнення до саморозвитку, саморегуляції, готовність до співпраці та професійна життєздатність
Радько В., Мацюра С., Голікова К. (2026)	Звертаючись до етимології поняття «конкуренція» (від лат. <i>concurrere</i> - «бігти разом», «стикатися»), трактують як здатність суб'єктів не лише змагатися за першість, а й ефективно співпрацювати задля досягнення спільної мети.
Пермінова Л. (2017)	Здатність здобувача освіти досягати успіху в професійній діяльності в умовах конкуренції на основі компетентності й мобілізації особистісних якостей.
Варій М., Галаган Л. (за Завалевським, 2019)	Здатність до адаптації, активного саморозвитку, гнучкості мислення та професійної мобільності в умовах постійних соціально-економічних змін.
Повідайчик М. (2021)	Наявність у здобувача освіти реальної можливості конкурувати на ринку праці завдяки сформованим фаховим та особистісним якостям.
Завалевський Ю. (2019)	Інтегративна характеристика, що поєднує фахову підготовку та особистісні якості, забезпечуючи ефективну дію в мінливих освітніх і професійних ситуаціях.
Вовк В. (2022)	Складна інтегральна властивість, що забезпечує реалізацію власного потенціалу та розв'язання завдань в умовах конкуренції й невизначеності.
Столярук Х. (2013)	Комплексний параметр, ключовим вимірником якого є компетентність (інтеграція знань, умінь, навичок, мотивації, особистісних якостей і досвіду).

Джерело: складено авторкою

Заслужують на увагу моделі формування конкурентоспроможності фахівця, запропоновані В. Медведем та Х. Столярук. В. Медведь розглядає цей процес як поетапний, виокремлюючи етап формування, що охоплює фази становлення та інвестування, й етап реалізації конкурентоспроможності у професійній діяльності (Медведь, 2011). Х. Столярук ключовим параметром конкурентоспроможності визначає компетентність, яка інтегрує знання, уміння, навички, мотивацію, особистісні якості та професійний досвід і забезпечує фахівцеві переваги на ринку праці (Столярук, 2013, с. 148).

Поділяючи позиції дослідників щодо динамічного й поетапного характеру формування конкурентоспроможності, вважаємо, що стосовно майбутнього судномеханіка її доцільно визначати як інтегральну особистісно-професійну характеристику, що поєднує фахову компетентність, англійськомовну комунікативну готовність, професійно значущі особистісні якості, здатність до рефлексії, самовдосконалення та навчання впродовж життя. Сформованість цієї характеристики забезпечує готовність майбутнього фахівця ефективно виконувати професійні функції, взаємодіяти в багатонаціональному екіпажі, адаптуватися до технологічних і

організаційних змін та реалізовувати власний професійний потенціал у міжнародному морському середовищі.

На інституційному рівні формування такої готовності передбачає оновлення освітніх програм, залучення роботодавців до визначення результатів навчання, удосконалення практичної підготовки та моніторинг працевлаштування випускників. Важливим механізмом забезпечення якості є освітній бенчмаркінг, що дає змогу зіставляти програми, методики англійськомовної підготовки й результати навчання з визнаними міжнародними практиками та адаптувати ефективний досвід до національних умов і вимог морської галузі.

У контексті підготовки майбутніх судномеханіків Л. Герганов та О. Дімоглова вважають, що конкурентоспроможність фахівця доцільно розглядати у взаємозв'язку з формуванням їхнього професійного іміджу (представлений мотиваційно-цільовим, змістовим, комунікативним і рефлексивним компонентами), який відображають готовність фахівця не лише якісно виконувати професійні функції, а й ефективно взаємодіяти в колективі, саморозвиватися та відповідально діяти в складних ситуаціях. Такий підхід дозволяє конкретизувати особистісно-професійні параметри конкурентоспроможності судномеханіка та обґрунтувати подальшу увагу до англійськомовної підготовки як одного з ключових засобів їх розвитку (Герганов & Дімоглова, 2020, с. 67).

У контексті цифрової трансформації освіти та зростання вимог до професійної підготовки фахівців особливої актуальності набуває володіння іноземною мовою як засобом професійного розвитку. Зокрема, В. Нікітенко наголошує, що сучасний фахівець повинен володіти іноземною мовою не лише як засобом спілкування, а й як інструментом доступу до світових інформаційних ресурсів, професійного розвитку та міжкультурної взаємодії (Nikitenko, 2022, с.93).

Англійськомовна підготовка - є цілеспрямованим освітнім процесом формування професійної іншомовної комунікативної компетентності, що

забезпечує здатність майбутнього фахівця ефективно взаємодіяти англійською мовою у професійному середовищі. Така підготовка передбачає використання професійних освітніх ресурсів та інтерактивних ситуацій, наближених до реальних умов діяльності (Зеленська, 2021, с. 164; Diahyleva et al., 2025, с. 353–355). Суголосною із цією позицією є думка Ю. Халемендик, яка трактує англійськомовну підготовку як комплексний освітній процес формування мовної та мовленнєвої компетентності, що передбачає опанування професійної лексики й розвиток умінь спілкування англійською мовою (Халемендик, 2024, с. 158). Розширюючи зазначене трактування, А. Юрженко розглядає її як ключовий освітній компонент, що забезпечує здатність фахівця виконувати професійні функції у глобальному цифровому й конкурентному просторі (Юрженко, 2020, с.176). Л. Попова та О. Лобода розглядають англійськомовну підготовку як необхідну умову конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці (Popova & Loboda, 2025, с. 110). Практичний аспект такої підготовки конкретизує І. Швецова (2023), акцентуючи на опануванні фахової термінології, роботі з профільною документацією та міжнародними стандартами, а також застосуванні інноваційних технологій навчання (Швецова, 2023, с. 24-26).

У межах нашого дослідження англійськомовну підготовку майбутніх судномеханіків розглядаємо як складник професійної підготовки, спрямований на опанування англійської мови для виконання фахових комунікативних завдань. Її зміст конкретизується в уміннях пояснювати принципи роботи суднового обладнання, описувати його технічний стан, повідомляти про несправності, розуміти інструкції, обговорювати послідовність технічних дій та оформлювати письмові повідомлення. Очікуваний результат такої підготовки полягає у здатності використовувати мовні засоби для точного й зрозумілого передавання професійно значущої інформації.

Практики українських морських навчальних закладів орієнтовані на формування професійних компетентностей здобувачів освіти шляхом

поєднання теоретичної підготовки з її практичним застосуванням у професійно наближеному середовищі та реалізації на засадах міждисциплінарної інтеграції (поєднання викладання англійської мови з технічними морськими дисциплінами) (Кононова, 2026, с.437). До важливих напрямів діяльності таких закладів належать розвиток міжнародного партнерства, академічної мобільності та спільних освітніх проєктів, співпраця з роботодавцями, використання автентичних технічних матеріалів, тренажерних комплексів і професійно орієнтованих цифрових платформ. Така взаємодія дає змогу актуалізувати зміст підготовки відповідно до технологічних змін у судноплаванні, посилити практичну спрямованість навчання та сформувати в здобувачів готовність до професійної діяльності в міжнародних екіпажах. У Херсонській державній морській академії (ХДМА) міждисциплінарна інтеграція послідовно реалізується у процесі іншомовної підготовки: навчання з англійської мови здійснюється п'ять днів на тиждень із поступовим переходом від «*General English*» на першому курсі до «*Maritime English*» на другому курсі та «*Specialised Maritime English*» відповідно до обраної спеціальності на третьому курсі. Така модель забезпечує наступність, системність і професійну спрямованість мовної підготовки (Швецова, 2023, с.24).

Для формування професійної англомовної комунікативної компетентності використовується програма освітнього компонента «Англійська мова за професійним спрямуванням», розроблена відповідно до вимог Міжнародної конвенції ПДНВ (розділ III, таблиця А-III/1) та Модельного курсу ІМО 3.17 «Maritime English» («IMO. Model Course 3.17», 2014). Відповідно до Конвенції ПДНВ суднові механіки експлуатаційного рівня повинні володіти англійською мовою в усній і письмовій формах для ефективного виконання професійних обов'язків на борту судна (Міжнародна конвенція, 2012). Модельний курс ІМО 3.17 визначає зміст мовної підготовки, необхідні професійно-комунікативні компетентності та методичні засади реалізації комунікативного підходу, що забезпечує наближення навчання до

реальних умов професійної діяльності. З урахуванням цих вимог розроблено й упроваджено спеціалізовані навчальні посібники для здобувачів коледжу та академії, які відповідають сучасним міжнародним стандартам морської освіти (Ліпшиць, 2022; Diahyleva et al., 2024).

Ключовим елементом окресленого підходу є технологія предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL), яка поєднує мовну та фахову підготовку майбутніх судномеханіків. Як зазначає У. Ляшенко, англійська мова в цьому процесі стає інструментом опанування технічних знань, а опрацювання автентичної документації розвиває аналітичне мислення, професійну автономність та готовність до міжкультурної комунікації в екіпажі (Ляшенко, 2019, с. 12). Науковці (Горбань et al., 2020; Тирон, 2016; Швецова, 2024) наголошують, що головною перевагою CLIL є неперервність освіти, де засвоєння мови відбувається паралельно з фаховими дисциплінами. Це формує цілісний освітній простір, у якому CLIL виступає системоутворювальним чинником розвитку професійної та іншомовної комунікативної компетентностей.

Обов'язковим елементом підготовки судномеханіків є опанування Стандартних фраз морського спілкування ІМО (SMCP). За словами О. Федорової та Т. Піндосової, їх використання спирається на сувору стандартизацію мовлення, спрощену граматику, уникнення синонімів і чіткі маркери (*Instruction, Advice, Warning*), що мінімізує комунікативні помилки та підвищує безпеку судноплавства. Окрім SMCP, технічна мовна грамотність передбачає опанування термінології, розуміння процесів експлуатації та ремонту обладнання, вміння працювати з технічною документацією і правильно вести машинний журнал (Федорова & Піндосова, 2024, с. 218).

Важливе місце у професійній підготовці майбутніх судномеханіків посідають тренажерні технології. До початку повномасштабної війни в українських закладах морської освіти, зокрема в Херсонській державній морській академії, заняття проводили очно у спеціалізованих лабораторіях із

використанням симуляторів машинного відділення (Engine Room Simulators). Це забезпечувало відпрацювання професійної технічної комунікації англійською мовою, стандартних команд, процедур безпеки та взаємодії в умовах, наближених до реальної експлуатації судна (Гуралюк, 2024; Дягілева et al., 2023; Kononova et al., 2024). Застосування тренажерів давало змогу поєднувати англомовні комунікативні дії з виконанням професійних операцій, розвивати швидкість реагування та готовність до взаємодії у штатних і аварійних ситуаціях.

Повномасштабна війна та релокація закладів освіти зумовили необхідність адаптації усталених форм підготовки до змінених організаційних і ресурсних умов. Територіальна розосередженість викладачів і здобувачів, нерівномірний доступ до інтернету та можливе обмеження використання спеціалізованих лабораторій потребують гнучкого поєднання синхронних занять з асинхронною роботою. За таких обставин важливо забезпечувати доступність навчальних матеріалів, зрозумілість інструкцій і можливість виконання завдань в узгоджені терміни, зберігаючи професійну спрямованість англійськомовної підготовки.

Цифрові платформи, які використовуються для організації змішаного навчання, у період релокації набувають особливого значення для підтримки безперервності освітнього процесу. Moodle та інші ресурси забезпечують доступ до матеріалів, самостійну й інтерактивну роботу, зворотний зв'язок і моніторинг успішності (Бевзенко et al., 2023; Diahyleva et al., 2025; Дягілева et al., 2024; Юрженко et al., 2024). Водночас самостійне опрацювання матеріалів потребує регулярного педагогічного супроводу: консультацій, поетапних інструкцій і пояснення способів виконання завдань.

За обмеженого доступу до тренажерного обладнання професійний зміст навчання можна підтримувати за допомогою технічних схем, відеоматеріалів, інструкцій та ситуаційних завдань. Здобувачі описують англійською мовою несправності механізмів, пояснюють послідовність обслуговування обладнання, складають повідомлення про результати

технічного огляду й обговорюють можливі дії в нештатних ситуаціях. Такі завдання підтримують професійну комунікативну практику, хоча не замінюють повного обсягу практичної підготовки на спеціалізованих тренажерах. Їх змістову достовірність посилює використання автентичних джерел - технічних мануалів, інструкцій з експлуатації та звітів про аварії (Fan et al., 2023; Kononova, 2023; Kononova et al., 2026; Nikitenko, 2022; Noble et al., 2022).

Збереження усної взаємодії є окремим завданням англійськомовної підготовки в умовах релокації. Робота в парах і малих групах, обговорення професійних ситуацій, запис голосових повідомлень та підготовка відповідей на них забезпечують практику говоріння, аудіювання й уточнення інформації. Організація такої діяльності потребує врахування психологічного стану здобувачів, оскільки зміна місця проживання, порушення звичного розпорядку та невизначеність можуть впливати на концентрацію уваги й готовність до іншомовного спілкування. Передбачувана структура занять, посилене навантаження та доброзичливий зворотний зв'язок підтримують їхню участь у навчанні.

Професійна спрямованість зазначених форм роботи відповідає розумінню *Maritime English* як англійської мови для спеціальних цілей. Е. Сарідакі підкреслює її значення для стандартизованої комунікації в аварійних ситуаціях, під час взаємодії «судно - судно», «судно - берег» і внутрішньосуднового спілкування. Авторка наголошує на необхідності орієнтації курсу на реальні професійні потреби здобувачів, використання автентичних матеріалів, опанування спеціалізованої лексики та комплексний розвиток мовленнєвих умінь і міжкультурної компетентності (Saridaki, 2023, с. 1908-1912). В умовах релокації ці орієнтири залишаються змістовою основою навчання, тоді як способи їх реалізації адаптуються до доступних ресурсів.

Для досліджуваної проблеми важливо, що професійно орієнтовані англomовні завдання створюють предметну основу для формування

оцінювальної компетентності. Оцінюючи усне повідомлення про несправність або письмовий технічний звіт, здобувач має враховувати мовну правильність, точність термінології, повноту інформації, логічність викладу та відповідність комунікативній меті. Доступні бенчмарки, спільні критерії й дескриптори допомагають застосовувати ці вимоги під час самооцінювання та взаємооцінювання навіть за обмеженої безпосередньої взаємодії з викладачем. Для цього необхідні попереднє пояснення рубрик, спільний аналіз зразків та обговорення аргументованості оцінних суджень.

Водночас оцінювальні процедури мають урахувати відмінності в умовах виконання завдань. Доцільно передбачати альтернативні способи подання роботи й можливість її доопрацювання після отримання рекомендацій. Це дає змогу відокремлювати технічні та організаційні перешкоди від труднощів англійськомовної підготовки й надавати відповідну педагогічну підтримку.

Отже, в умовах релокації якість англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків залежить від здатності закладу зберігати її професійний зміст за гнучкої організації навчання. Поєднання доступних цифрових ресурсів, автентичних матеріалів, регулярної комунікативної практики та педагогічного супроводу підтримує безперервність підготовки. Освітній бенчмаркінг доповнює цю систему спільними орієнтирами якості та можливостями послідовного вдосконалення навчальних результатів.

1.4. Порівняльний аналіз систем підготовки майбутніх судномеханіків у Литовській морській академії та Херсонській державній морській академії на засадах бенчмаркінгового підходу

Активізація інтеграційних процесів у європейському освітньому просторі, приєднання України до Болонського процесу та впровадження загальноєвропейських стандартів підготовки фахівців зумовили підвищення ролі іншомовної підготовки в системі вищої освіти. Особливої актуальності це питання набуває для морських закладів вищої освіти, оскільки професійна діяльність моряків відбувається в міжнародному середовищі та потребує

високого рівня володіння англійською мовою як основним засобом професійної комунікації. Аналізуючи оновлені Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (CEFR, 2020), С. Ніколаєва відзначає посилення компетентнісної спрямованості іншомовної підготовки, її орієнтацію на реальні комунікативні завдання, розвиток автономії здобувачів і формувальне оцінювання. Самооцінювання, рефлексія та використання дескрипторів допомагають визначати рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності, підвищують відповідальність за результати навчання і готовність до професійної взаємодії в міжнародному середовищі (Ніколаєва, 2024, с. 10-12).

З метою виявлення ефективних підходів до організації англійськомовної підготовки та оцінювання результатів навчання майбутніх судномеханіків здійснено порівняльний аналіз досвіду Литовської морської академії (ЛМА, м. Клайпеда) та Херсонської державної морської академії (ХДМА). Вибір цих закладів зумовлений їх орієнтацією на спільні міжнародні вимоги за різних національних, соціально-економічних і культурних умов. Метою було не визначення переваги однієї академії, а встановлення спільних і відмінних характеристик та виокремлення практик, які можуть бути критично осмислені й адаптовані до англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків.

Методом порівняльного аналізу опрацьовано нормативні документи, освітні й робочі програми, навчальні плани, зміст професійно орієнтованої англійськомовної підготовки, форми організації навчання, підходи до оцінювання, цифрові технології, кадрове, матеріально-технічне і тренажерне забезпечення. Одиницями зіставлення визначено освітні програми та організаційно-методичні практики академій.

У порівняльному аналізі англійськомовної підготовки увагу зосереджено на місці мовних компонентів в освітніх програмах, їхньому зв'язку з майбутньою професійною діяльністю, характері навчальних завдань і способах оцінювання результатів. Організаційні характеристики закладів

розглянуто як умови реалізації цієї підготовки. Такий фокус дає змогу пов'язати зіставлення освітніх практик із проблемою формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків.

Аналіз нормативно-правових засад показав, що підготовка майбутніх судномеханіків у ЛМА та ХДМА здійснюється відповідно до національного законодавства у сфері вищої освіти, положень Конвенції та Кодексу ПДНВ (STCW) і документів Міжнародної морської організації (ІМО). Освітній процес в обох академіях спрямовано на формування компетентностей, необхідних для роботи в міжнародному морському середовищі («Литовська морська академія», n.d.; «Міжнародна конвенція», 2012; «Херсонська державна морська академія», n.d.).

Система вищої освіти Литви розвивається відповідно до європейських тенденцій, характеризується міжнародною співпрацею, академічною мобільністю та орієнтацією на потреби ринку праці (Карпенко, Самчук & Кривонос, 2026, с. 4). Освітні програми оновлюються з урахуванням запитів роботодавців, а важливими напрямками є участь у міжнародних проєктах, грантових програмах та академічних обмінах («Вища освіта в країнах Балтії», 2026). Українська вища освіта також розвивається в руслі європейської інтеграції, упроваджуючи принципи Болонського процесу, компетентнісний підхід і механізми забезпечення якості, що створює умови для узгодження підготовки судномеханіків із міжнародними стандартами.

Порівняння освітніх програм засвідчило їх професійно-практичну спрямованість, але виявило різні способи структурування мовної та фахової підготовки. У ЛМА морська англійська мова представлена інтегрованим модулем обсягом 15 кредитів ЄКТС (400 годин), який вивчається протягом чотирьох семестрів. Його зміст охоплює термінологію суднових енергетичних установок, допоміжного обладнання, електричних і контрольних систем, несення вахти та безпеки, а також професійно орієнтовані завдання, діалоги, рольові ігри, презентації, листи й технічні звіти. В ОПП ХДМА «Управління судновими технічними системами і

комплексами» на морську англійську мову відведено 17 кредитів ЄКТС. Мовні й фахові компоненти поєднано з практичними та лабораторними заняттями, підготовкою на суднах, спеціалізованими тренажерами, технологіями віртуальної реальності й LMS Moodle. Отже, відмінності стосуються структури освітніх компонентів та способів інтеграції англійськомовної підготовки з професійною, а не більшої практичної спрямованості однієї з програм.

Відмінності в інституційному статусі та рівнях освіти зумовлені національними системами Литви й України. До входження до складу Вільнюського технічного університету імені Гедимінаса (VILNIUS TECH) ЛМА здійснювала підготовку переважно за програмами професійного бакалавра (*Professional Bachelor*) обсягом 180–210 кредитів ЄКТС із нормативним терміном навчання 3–3,5 року. Із 1 жовтня 2024 року вона функціонує як Литовська морська академія VILNIUS TECH у Клайпеді. ХДМА є самостійним державним закладом вищої освіти та реалізує програми бакалаврського, магістерського й освітньо-наукового рівнів («Херсонська державна морська академія», n.d.). Її навчальні плани поєднують професійну, загальноінженерну та гуманітарну підготовку, а в умовах воєнного стану організацію навчання адаптовано шляхом активного використання дистанційних і змішаних форм.

Обидві академії приділяють значну увагу матеріально-технічному та тренажерному забезпеченню відповідно до міжнародних вимог підготовки моряків. До початку повномасштабної війни ХДМА мала сучасний навчально-тренажерний комплекс із симуляторами навігаційного містка, ECDIS, GMDSS і суднових енергетичних установок. Воєнні дії та релокація зумовили розширення дистанційного навчання, віртуальних лабораторій і використання ресурсів закордонних партнерів. ЛМА розвиває навігаційні, комунікаційні й інженерні тренажери у співпраці з міжнародними партнерами та використовує портову інфраструктуру й навчально-тренувальні центри. Таким чином, ЛМА працює в умовах стабільного

розвитку матеріальної бази, тоді як ХДМА демонструє адаптивність і підтримує безперервність професійної підготовки за допомогою цифрових технологій та міжнародного партнерства.

Плавальна практика в обох академіях організовується відповідно до вимог Конвенції ПДНВ через співпрацю із судноплавними компаніями та представниками морської індустрії. У ЛМА вона інтегрована в освітній процес і поєднується з теоретичним навчанням. У ХДМА її організація зазнала змін через воєнний стан, однак міжнародні партнери й судноплавні компанії забезпечують здобувачам можливість набувати необхідного професійного досвіду та виконувати вимоги щодо плавального цензу.

Міжнародне співробітництво є пріоритетним для обох закладів. ЛМА бере участь у програмах академічної мобільності, освітніх і наукових проєктах; ХДМА співпрацює з іноземними закладами освіти, професійними асоціаціями, судноплавними компаніями та іншими представниками морської індустрії. Дипломи випускників визнаються відповідно до міжнародних вимог Конвенції ПДНВ, що створює можливості працевлаштування на суднах міжнародного торговельного флоту («Міжнародна конвенція», 2012).

Важливим результатом партнерства ХДМА і ЛМА стала програма подвійних дипломів, яка дає українським здобувачам змогу завершувати частину навчання в Литві, проходити практичну підготовку на базі ЛМА та отримувати дипломи обох закладів («Практичні заняття українських курсантів в Литовській морській академії», 2026). В умовах воєнного стану ця програма підтримала безперервність професійної підготовки та розширила можливості працевлаштування випускників на міжнародному ринку праці.

Кадровий потенціал академій забезпечує поєднання теоретичної та практичної підготовки: до викладання залучають фахівців із досвідом роботи в морській галузі. У ЛМА значну увагу приділено участі викладачів у міжнародних наукових проєктах, а в ХДМА - дослідженням із морської

освіти, цифрових технологій і професійної підготовки моряків в умовах сучасних викликів.

Системи забезпечення якості обох академій ґрунтуються на міжнародних і національних стандартах. У ЛМА функціонують механізми внутрішнього й зовнішнього оцінювання відповідно до європейських стандартів ESG. У ХДМА застосовують внутрішній моніторинг, акредитацію освітніх програм і контроль відповідності підготовки вимогам Конвенції ПДНВ. Обидва заклади орієнтуються на постійне вдосконалення освітнього процесу та конкурентоспроможність випускників.

Англійськомовна підготовка сприяє академічній мобільності й конкурентоспроможності майбутніх фахівців. У ЛМА морська англійська мова є окремим інтегрованим модулем професійної підготовки. У ХДМА іншомовну комунікативну компетентність формують у межах відповідних дисциплін і через англійськомовний професійний контент у фаховій та тренажерній підготовці згідно з вимогами Конвенції ПДНВ. Твердження про системне застосування ЕМІ в ЛМА потребує прямого підтвердження в офіційних документах освітньої програми.

Цифрові технології в обох академіях забезпечують доступ до матеріалів і комунікацію учасників освітнього процесу. У ЛМА вони переважно підвищують ефективність навчання й підтримують міжнародну співпрацю, тоді як у ХДМА стали також механізмом збереження безперервності навчання в умовах воєнного стану та релокації.

Оцінювання результатів навчання в ЛМА та ХДМА ґрунтується на компетентнісному підході й принципах ЄКТС, поєднує поточний і підсумковий контроль та охоплює практико-орієнтовані завдання. В англійськомовній підготовці застосовують тестування, усні презентації, професійні кейси й комунікативні завдання. Для цього дослідження бенчмаркінговими орієнтирами визначено відкритість критеріїв, використання рубрик і рівневих дескрипторів, залучення здобувачів до само- та взаємооцінювання, надання зворотного зв'язку і можливість коригування

результатів. Це відмежовує авторські орієнтири від практик, фактично встановлених у кожній академії.

Результати якісного порівняльного аналізу узагальнено в таблиці 1.7.

Таблиця 1.7

Порівняльна характеристика професійної та англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків у ЛМА та ХДМА

Критерій порівняння	Литовська морська академія	Херсонська державна морська академія
Нормативна база та забезпечення якості	Підготовка відповідає Конвенції та Кодексу ПДНВ, законодавству Литви, вимогам ЄС і EMSA (IMO, 2012; VILNIUS TECH, n.d.).	Підготовка ґрунтується на Конвенції та Кодексі ПДНВ, законодавстві України й національних акредитаційних вимогах (International Maritime Organization, 2011; ХДМА, n.d.-a).
Інституційний статус	Із 1 жовтня 2024 року - Литовська морська академія VILNIUS TECH, розташована в Клайпеді (SKVC, 2024; VILNIUS TECH, 2024).	Самостійний державний морський ЗВО, тимчасово переміщений до Одеси (ХДМА, n.d.-b).
Освітні рівні	Реалізує шість програм професійного бакалаврату (VILNIUS TECH, 2024; VILNIUS TECH, n.d.-a).	Здійснює підготовку бакалаврів, магістрів і докторів філософії (ХДМА, n.d.-a).
Сучасний контекст	Функціонує у структурі VILNIUS TECH, модернізує інфраструктуру та розширює міжнародну співпрацю (VILNIUS TECH, 2024).	Працює в умовах воєнного стану, релокації та обмеженого доступу до бази в Херсоні (ХДМА, n.d.-b).
Навчально-практична база	Має тренажери, лабораторії та Центр підготовки моряків; взаємодіє з портовою інфраструктурою Клайпеди (VILNIUS TECH, n.d.).	Використовує тренажери, лабораторії, цифрове середовище та ресурси закордонних партнерів (ХДМА, n.d.-a; ПРМТУ, 2023).
Кадрове забезпечення	Залучає викладачів морських та інженерних дисциплін із галузевим досвідом (VILNIUS TECH, n.d.).	Залучає науково-педагогічних працівників і морських фахівців, зокрема в цифровому форматі (ХДМА, n.d.-b).
Практична підготовка	Передбачає поетапну практику, міжнародні стажування та участь у Erasmus+ (VILNIUS TECH, n.d.).	Організовує практику на судах компаній-партнерів і в закордонних морських ЗВО, зокрема в ЛМА (ХДМА, n.d.-b; ПРМТУ, 2023).
Міжнародна співпраця та ринок праці	Співпрацює з університетами й морськими підприємствами, орієнтуючись на міжнародний ринок праці (VILNIUS TECH, n.d.).	Співпрацює з ІМЕС, ІТФ, ЛМА, Університетом Плімута та судноплавними компаніями (ХДМА, n.d.-b; ПРМТУ, 2023).
Англійськомовна підготовка	Інтегрований модуль морської англійської мови - 15 кредитів ЄКТС; фахова термінологія, усне й письмове професійне спілкування.	Морська англійська мова — 17 кредитів ЄКТС; наступність мовної підготовки, інтеграція з фаховим змістом і цифрові ресурси.
Оцінювання результатів англійськомовної підготовки	Поточне й підсумкове оцінювання усних, письмових і професійно орієнтованих завдань.	Поточне й підсумкове оцінювання: тести, презентації, професійні кейси та комунікативні завдання.

Джерело: складено автором на основі праць, зазначених у відповідних рядках таблиці.

Проведений якісний порівняльний аналіз підготовки майбутніх судномеханіків у ЛМА та ХДМА засвідчив, що обидва заклади орієнтуються на вимоги Конвенції та Кодексу ПДНВ і рекомендації ІМО, проте реалізують професійну й англійськомовну підготовку в різних інституційних та організаційних умовах. Як бенчмаркінгові орієнтири виокремлено інтеграцію морської англійської мови з фаховим змістом, практико-орієнтовані завдання, цифрове й тренажерне навчання, академічну мобільність та міжнародне партнерство. На основі аналізу та узагальнення зазначених орієнтирів обґрунтовано авторську модель реалізації бенчмаркінгового підходу в англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків.

Отже, порівняльний аналіз дав змогу окреслити організаційні та методичні орієнтири вдосконалення англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків. Для подальшого дослідження значущими є узгодження мовного й фахового змісту, використання професійно орієнтованих завдань та забезпечення доступу до навчальних ресурсів. На цій основі подальше обґрунтування бенчмаркінгового підходу зосереджено на організації оцінювальної діяльності здобувачів: застосуванні спільних критеріїв, аргументуванні суджень і використанні зворотного зв'язку для вдосконалення результатів виконання англомовних завдань.

Висновки до першого розділу

У першому розділі здійснено теоретичний аналіз наукових джерел із проблем педагогічного менеджменту, освітнього бенчмаркінгу та оцінювання результатів навчання. Уточнено зміст основних понять дослідження, розкрито їх взаємозв'язок і особливості застосування в англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків.

Розмежовано освітній і педагогічний менеджмент за спрямованістю управлінської діяльності. Освітній менеджмент охоплює стратегічний розвиток закладу, управління ресурсами та забезпечення якості освіти. Педагогічний менеджмент визначено як цілеспрямований процес проєктування, координації та регулювання освітнього процесу, що

забезпечує узгодження цілей, змісту, методів, ресурсів і взаємодії учасників задля досягнення очікуваних результатів навчання. Його значення для реалізації освітнього бенчмаркінгу полягає в організаційному забезпеченні використання результатів аналізу для вдосконалення підготовки.

Простежено розвиток бенчмаркінгу від інструменту корпоративного управління до засобу підвищення якості освітньої діяльності. Освітній бенчмаркінг визначено як систематичний циклічний процес зіставлення освітніх практик, умов і результатів навчання з обґрунтовано визначеними орієнтирами якості, що охоплює аналіз розбіжностей, адаптацію результативного досвіду, впровадження змін і перевірку їх результативності. В англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків цей процес конкретизовано через зіставлення виконаних професійно орієнтованих завдань із критеріями, рівневими дескрипторами рубрик і бенчмарками - зразками якісного виконання.

З'ясовано взаємозв'язок інституційного та дидактичного рівнів освітнього бенчмаркінгу. Перший забезпечує визначення напрямів розвитку закладу й освітніх програм, другий - їх конкретизацію в навчальних завданнях і процедурах аналізу індивідуальних результатів. Узгодження цих рівнів потребує міжкафедральної співпраці, розподілу відповідальності, доступності ресурсів та адаптації освітніх практик до підготовленості здобувачів. В умовах релокації важливими є гнучка організація навчання, поєднання синхронної та асинхронної роботи й підтримка регулярної англійськомовної взаємодії.

Схарактеризовано функції педагогічного менеджменту, які забезпечують послідовність освітнього бенчмаркінгу: планування, організацію, мотивацію, моніторинг і коригування. Їх взаємодію співвіднесено з циклом PDCA, що поєднує визначення цілей і орієнтирів якості, виконання завдань, перевірку результатів та внесення змін. Обґрунтовано необхідність своєчасного зворотного зв'язку, раціонального

навчального навантаження, конфіденційності оцінювальної інформації та дотримання академічної доброчесності.

Уточнено співвідношення освітнього бенчмаркінгу й бенчмаркінгового підходу як процесу та способу його систематичного включення в навчання. Бенчмаркінговий підхід трактовано як спосіб організації англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків, що ґрунтується на систематичній реалізації циклу освітнього бенчмаркінгу та поєднує професійну спрямованість завдань, спільні орієнтири якості їх виконання й використання результатів зіставлення для коригування навчальної діяльності. Його реалізація передбачає визначення критеріїв і бенчмарків, виконання завдань, аналіз результатів, зворотний зв'язок, доопрацювання та повторне оцінювання.

Розмежовано поняття «контроль», «оцінювання» та «оцінка». Контроль охоплює перевірку, спостереження, вимірювання й фіксацію результатів. Оцінювання передбачає аналіз та інтерпретацію інформації, її зіставлення з установленими вимогами для формулювання оцінного судження й визначення подальших навчальних дій. Оцінка є зафіксованим висновком, вираженим балом, рівнем або аргументованим судженням. Систематизовано функції оцінювання та розкрито їх значення для діагностики, мотивації, регулювання й розвитку навчальної діяльності.

Схарактеризовано діагностичне, формувальне та підсумкове оцінювання відповідно до їх призначення. Визначено, що критеріальне оцінювання встановлює основу зіставлення результатів, а сценарні й гейміфіковані завдання характеризують формат його організації. З'ясовано спільні ознаки та відмінності критеріального оцінювання, формувального оцінювання й освітнього бенчмаркінгу. Специфіка останнього полягає в циклічному зіставленні виконання з бенчмарком, виявленні розриву, аналізі його причин, корекції та повторній перевірці. Критеріальне й формувальне оцінювання становлять оцінювальну основу цього процесу.

Розкрито значення самооцінювання та взаємооцінювання для розвитку рефлексії, самостійності й відповідальності здобувачів. Їх результативність залежить від попереднього навчання застосуванню критеріїв і дескрипторів, аргументації оцінних суджень та використанню рекомендацій. Педагогічний супровід забезпечує поступове розширення навчальної автономії зі збереженням відповідальності викладача за підсумкове оцінювання.

Професійну специфіку розглянутих положень конкретизовано через завдання з опрацювання технічної документації, повідомлення про несправності, передавання машинної вахти та взаємодії у штатних і аварійних ситуаціях. Аналіз їх виконання охоплює мовну правильність, точність термінології, повноту й логічність інформації, зрозумілість повідомлень і відповідність професійним процедурам. Результати теоретичного аналізу становлять підґрунтя для визначення структури оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків, обґрунтування педагогічних умов і розроблення структурно-функціональної моделі її формування.

Основні ідеї дослідження, представлені в першому розділі, містяться в наступних публікаціях:

1. Кононова, О. (2024). Компетентнісний підхід та його роль у підвищенні конкурентоспроможності майбутніх судномеханіків. У *Сучасні інформаційні та інноваційні технології на транспорті (MINTT-2024): Матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 367-370). Херсонська державна морська академія. <https://ksma.ks.ua/wp-content/uploads/2024/05/Збірник-MINTT-2024-.pdf>
2. Кононова, О. (2024). Конкурентоспроможність майбутнього фахівця у світлі філософії науки: шляхи до інноваційного розвитку. У Г. Д. Берегова (Ред.), *Європейське майбутнє: філософсько-освітні студії* (Ч. 1, с. 28-30). ФОП Вишемирський В. С.
3. Кононова, О. (2024). Оцінювання та самооцінювання як важливі елементи процесу навчання. У *Матеріали Міжнародної науково-практичної*

інтернет-конференції молодих дослідників «Інновації в науці: сучасний вимір» (с. 39-42). ФОП Цьома С. П.

4. Кононова, О. Ю. (2024). Конкурентоспроможність майбутнього фахівця як умова якісної професійної підготовки у морському навчальному закладі. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 116(1), 54-67. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.1\(116\).2024.4](https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(116).2024.4)
5. Кононова, О. Ю. (2025). Бенчмаркінговий підхід до оцінювання рівня володіння морською англійською майбутніми судномеханіками: сучасний стан і перспективи розвитку. У *Збірник наукових праць з матеріалами III Міжнародної наукової конференції* (с. 512-514). УКРЛОГОС Груп. <https://archives.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/issue/view/17.01.2025/29>
6. Кононова, О. Ю. (2026). Бенчмаркінговий підхід до оцінювання навчальних досягнень майбутніх морських фахівців. У *International Scientific and Practical Conference "Modern Science in the Context of Global Challenges: Trends, Innovations, and Development Prospects"* (с. 6-7). <https://www.economics.in.ua/2026/06/09.html>
7. Кононова, О. Ю. (2026). Розвиток професійних компетентностей майбутніх фахівців транспортної галузі засобами цифрових технологій і формувального оцінювання. У *Сучасні інформаційні та інноваційні технології на транспорті (MINTT-2026): Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 436-439). Херсонська державна морська академія. <https://ksma.ks.ua/wp-content/uploads/2026/05/Збірник-MINTT-2026-Остаточний.pdf>
8. Diahyleva, O., Yurzhenko, A., & Kononova, O. (2024). Benchmarking in online maritime education: Tracing the evolution of assessment in electronic educational environments. *Educational Dimension*, 11, 146-159. <https://doi.org/10.55056/ed.804>
9. Diahyleva, O., Yurzhenko, A., & Kononova, O. (2025). Gamification in maritime English language assessment in the context of STEM education. *Scientific*

Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology", 11(4), 9-19. <https://doi.org/10.52534/msu-pp4.2025.09>

10. Kononova O. Digital benchmarking tools for assessment in Maritime English training. DOI: *Educational Challenges*, 31(1), 179–191. URL: <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2026.31.1.13>.

11. Kononova, O. (2025). Formative assessment of learners in the conditions of digital transformation of education. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 3(122), 80-96. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.3\(122\).2025.6](https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(122).2025.6)

12. Kononova, O. (2025). Types of pedagogical assessment in the process of teaching English: Functions, forms, motivational potential. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 11(3), 31-40. <https://doi.org/10.52534/msu-pp3.2025.31>

13. Kononova, O. (2025, May 21). *Algorithm for implementing formative assessment in English language teaching*. In *Proceedings of the International Scientific Conference Science in the Context of Modern Challenges and Prospects* (pp. 129-132). Utrecht, Netherlands. <https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2025/06/re-21.05.25.pdf>

14. Yurzhenko, A., Diahyleva, O., & Kononova, O. (2024). Exploring the effectiveness of benchmarking approach with educational technologies in Maritime English education. *Educological Discourse*, 46(3), 80-88. <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3.8>

РОЗДІЛ 2

РЕАЛІЗАЦІЯ БЕНЧМАРКІНГОВО ПІДХОДУ В АНГЛІЙСЬКОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СУДНОМЕХАНІКІВ

2.1. Педагогічні умови застосування бенчмаркінгового підходу у процес англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків

Сучасні соціально-економічні та технологічні трансформації зумовлюють підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (Верховна Рада України, 2014), одним із ключових завдань закладів вищої освіти є формування у здобувачів системи компетентностей, що забезпечують їхню успішну соціалізацію, здатність до навчання впродовж життя та ефективну професійну діяльність. У цьому контексті компетентність доцільно розглядати як інтегровану характеристику особистості, що поєднує знання, уміння, навички, способи мислення, ціннісні орієнтації та інші особистісні якості й виявляється у здатності діяти в навчальних і професійних ситуаціях.

Формування висококваліфікованого фахівця є складним і багатовимірним процесом, який виходить за межі засвоєння професійних знань і практичних умінь. Він передбачає розвиток критичного мислення, відповідальності, здатності до саморефлексії та професійної адаптації. Особливої ваги набуває готовність майбутнього фахівця усвідомлено аналізувати результати власної діяльності, співвідносити їх із визначеними вимогами та окреслювати напрями подальшого вдосконалення. У процесі англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків ці завдання пов'язані з формуванням оцінювальної компетентності.

Методологічну основу її формування становить комплекс взаємопов'язаних підходів, які конкретизують мету, організацію та способи осмислення навчальних результатів. Механізм їх взаємодії представлено на рисунку 2.1.



Рисунок 2.1. Механізм взаємодії методологічних підходів до формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків

Джерело складено автором на основі (Ророва, 2025; Голуб & Горошкіна, 2025; Горбатюк & Поліщук, 2026; Швецова, 2023; Тирон, 2016; Fan et al., 2023;)

Провідним у дослідженні визначено *бенчмаркінговий підхід*, оскільки він відображає предмет дослідження та поєднує цільовий, діяльнісний, оцінювальний і коригувальний складники розробленої моделі. Компетентнісний, системно-діяльнісний, культурологічний і рефлексивний підходи конкретизують його мету, організацію та способи використання оцінної інформації.

У межах дослідження бенчмаркінговий підхід спрямовує оцінювальну діяльність майбутніх судномеханіків на зіставлення фактичних результатів виконання професійно орієнтованих англійських завдань із визначеними критеріями, рівневими дескрипторами оцінювальних рубрик і професійно-комунікативними бенчмарками. Така послідовність узгоджується з циклом PDCA й забезпечує систематичне використання оцінної інформації в навчанні.

За такої організації оцінювання стає складником навчання. Бенчмарк показує, як має бути виконане завдання, і допомагає визначити, що потрібно вдосконалити. Результативні способи роботи зі змістом навчання та

організації професійного спілкування адаптують до навчальних цілей і використовують для підготовки таких зразків. Їх поєднання з рубриками робить вимоги до якості виконання зрозумілими для здобувачів.

Для повноцінної реалізації потенціалу бенчмаркінгу необхідна його змістова та процедурна деталізація через систему допоміжних підходів. Зокрема, цільову орієнтацію бенчмаркінгового процесу конкретизує *компетентнісний підхід*, відповідно до якого оцінювальна компетентність постає запланованим інтегрованим результатом навчання. Вона охоплює знання про сутність, функції та критерії оцінювання; уміння здійснювати оцінювальну діяльність; досвід само- і взаємооцінювання; здатність до рефлексії та готовність самостійно ухвалювати професійно виважені рішення (Голуб & Горошкіна, 2025; Горбатюк & Поліщук, 2026). У цьому контексті оцінювання передбачає не лише визначення рівня засвоєння навчального матеріалу, а й формування здатності майбутніх судномеханіків об'єктивно аналізувати й оцінювати власні навчальні та професійні досягнення (Кононова, 2024), що стає основою для усунення недоліків і вдосконалення мовної підготовки.

Логіку та організацію цього процесу конкретизує *системно-діяльнісний підхід*. Він забезпечує послідовність освітнього процесу, орієнтуючи його на активну навчально-пізнавальну діяльність. У межах цього підходу оцінювальна компетентність формується поетапно у взаємозв'язку з іншомовною, професійною, соціально-комунікативною та рефлексивною компетентностями (Кононова, 2025). Шляхом узгодження цілей, змісту, методів і засобів оцінювальна діяльність інтегрується в усі етапи виконання професійно орієнтованого завдання. Виконання ситуаційних, проблемних і практичних завдань сприяє розвитку навичок само- й взаємооцінювання, критичного мислення та здатності переносити набутий досвід у майбутню фахову діяльність (Александрович, 2025).

Поряд із цим вагомим значенням набуває *культуроологічний підхід*, який забезпечує формування міжкультурної компетентності майбутніх

судномеханіків та їх готовності до професійної взаємодії в міжнародному морському середовищі (Оліяр, 2012). У межах цього підходу англійськомовна підготовка розглядається як засіб долучення здобувачів освіти до професійної та світової культури, формування толерантності, поваги до культурних особливостей інших народів і здатності здійснювати ефективну міжкультурну комунікацію. Культурологічний підхід сприяє розвитку професійної етики, комунікативної культури та усвідомленню значущості іншомовної взаємодії у професійній діяльності майбутніх судномеханіків (Гречаник, 2020).

Логічним завершенням циклу зіставлення та підґрунтям для прийняття коригувальних рішень виступає *рефлексивний підхід*. Він забезпечує осмислення результатів проведеного порівняння та перетворення оцінної інформації на конкретні практичні дії. Рефлексивна діяльність розвиває здатність здобувачів до самоаналізу (Горошкін, 2024, с. 91), сприяє виявленню сильних і слабких сторін підготовки, визначенню шляхів самовдосконалення та формуванню готовності ухвалювати обґрунтовані рішення в професійній сфері (Беспалова et al., 2020, с. 83–84; Тирон, 2016, с. 22–23).

Взаємодія зазначених підходів дає змогу поєднати професійний, іншомовний, оцінювальний та особистісний зміст підготовки. Практично це реалізується через інтеграцію змісту Maritime English і Specialised Maritime English із фаховими завданнями, використання кейсів, рольових ігор, тренажерних ситуацій, цифрових ресурсів і критеріального оцінювання.

Для систематичного втілення цих положень необхідно визначити педагогічні умови, які забезпечують взаємозв'язок професійно орієнтованого навчання та оцінювальної діяльності. Вони мають ураховувати специфіку морської професії, рівень підготовленості здобувачів, доступні ресурси та використання англійської мови як засобу фахового спілкування.

У закладах вищої та фахової передвищої освіти морського профілю створення таких умов потребує відповідного організаційного забезпечення.

Воно охоплює узгодження змісту підготовки з освітніми й професійними вимогами, взаємодію мовних і фахових кафедр, використання автентичної документації, тренажерів і лабораторій за їх доступності, організацію практичної підготовки та функціонування цифрового навчального середовища. Співпраця із судноплавними й крьюінговими компаніями допомагає конкретизувати професійні ситуації, які доцільно відтворювати в англійськомовному навчанні.

Для обґрунтування педагогічних умов формування оцінювальної компетентності доцільно звернутися до аналізу поняття «умова», представленого в довідкових і наукових джерелах. Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «умова» конкретизується як «домовленість про що-небудь; угода, договір; вимога, пропозиція, що висуваються однією зі сторін» (Бусел, 2005, с.1506). Для педагогічного дослідження більш відповідним є філософське трактування умов як чинників, необхідних для виникнення, існування та зміни предметів і явищ (Філософія: словник термінів, 2020, с. 230). Таке розуміння дає змогу розглядати їх у зв'язку з організацією та перебігом освітнього процесу.

Перенесення цього розуміння у площину педагогіки зумовлює необхідність уточнення сутності поняття «педагогічні умови» в контексті організації освітнього процесу. У цьому аспекті науковець С. Совінський підкреслює, що педагогічні умови це сукупність взаємоузгоджених обставин, створених з метою формування необхідного інформаційно-освітнього середовища, здатного забезпечити цілеспрямований розвиток професійної майстерності викладачів та ефективне формування певної професійної компетентності у здобувачів освіти (Совінський, 2026, с. 4933). А. Юрженко розглядає педагогічні умови як сукупність цілеспрямовано створених чинників, що забезпечують результативне виконання навчальних завдань і сприяють перебігу освітнього процесу (Юрженко, 2020, с. 158-159). У. Ляшенко підкреслює їх інтегративний характер, визначаючи як систему чинників, свідомо організовану педагогом для досягнення поставленої мети

(Ляшенко, 2019, с. 13). О. Тирон акцентує на взаємозв'язку психологічних, фізіологічних і педагогічних складників, що впливають на професійну підготовку та адаптацію майбутнього фахівця (Тирон, 2016, с. 15).

У теоретичному огляді О. Лапа узагальнює трактування педагогічних умов формування професійної культури. Зокрема, В. Третько, В. Сірик та О. Сутяга розглядають їх як сукупність організаційних, змістових, технологічних і особистісно орієнтованих чинників. Т. Сорочан та О. Білоножко пов'язують їх із цілеспрямованим створенням психолого-педагогічного середовища й організаційно-методичної системи професійного розвитку, а Т. Спіріна - з організаційно-педагогічними чинниками професійної підготовки (цит. за: Лапа, 2026, с. 2463). Т. Рузяк характеризує педагогічні умови через взаємодію змістового, технологічного, мотиваційного та діяльнісного складників. Г. Шліхта й В. Шліхта визначають їх як складник моделі професійної підготовки, пов'язаний зі змістом, організацією та технологіями навчання. Узагальнюючи наведені позиції, О. Лапа наголошує на необхідності охоплення професійної мотивації, практичної діяльності, рефлексії, особистісного розвитку й професійно орієнтованого середовища (Лапа, 2026, с. 2463-2464).

Системність педагогічних умов підкреслюють також С. Вітвицька та Н. Колесник, які пов'язують їх із комплексом організаційних, змістових, практичних і контрольних заходів, що забезпечують інтеграцію теоретичної та практичної підготовки (Вітвицька & Колесник, 2026). Г. Зажарська й К. Коваленко акцентують на поєднанні характеристик освітнього середовища, методів і педагогічної підтримки (Зажарська & Коваленко, 2026, с. 3333-3336). І. Пальгуй визначає педагогічні умови як інтегрований комплекс організаційних, методичних і психологічних чинників та застерігає від їх зведення до формального переліку методів навчання (Пальгуй, 2026, с. 4407-4408, 4413).

Підходи до систематизації педагогічних умов відображають різні аспекти їх реалізації. О. Лапа виокремлює мотиваційно-ціннісну,

рефлексивно-практичну, суб'єктно-самоактуалізаційну та екосистемно-фасилітаційну групи, пов'язуючи їх із професійними цінностями, саморозвитком і підтримкою розвивального середовища (Лапа, 2026, с. 2463-2470). У викладі О. Шамралюк Н. Тверезовська та Л. Філіпова розмежовують індивідуально-особистісні характеристики здобувачів і безпосередні обставини організації навчання. Поділ на зовнішні та внутрішні умови підкреслює, що вплив освітнього середовища набуває значення через його осмислення й включення в досвід здобувача (Шамралюк, 2021, с. 101-102).

Отже, спільною ознакою наведених трактувань є цілеспрямоване створення взаємопов'язаних чинників, які забезпечують досягнення визначеного освітнього результату. У межах дослідження *педагогічні умови* розглянуто як комплекс організаційних, змістових, методичних і психологічних чинників, цілеспрямовано створених для формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків у процесі англійськомовної підготовки на засадах бенчмаркінгового підходу.

Педагогічні умови обґрунтовано на основі узагальнення науково-методичних досліджень із професійно орієнтованої англійськомовної підготовки, освітнього бенчмаркінгу, формувального оцінювання, самоконтролю та взаємооцінювання з урахуванням вимог до підготовки морських фахівців. Це дало змогу визначити чотири взаємопов'язані педагогічні умови, які послідовно схарактеризовано далі.

Першою педагогічною умовою визначено *формування позитивної мотивації здобувачів до оцінювальної діяльності в англійськомовному середовищі*. Вона виступає внутрішнім рушієм, що спонукає здобувачів не лише засвоювати іншомовний матеріал, а й усвідомлювати його практичну цінність для майбутньої професії, визначаючи готовність до активного навчання, само- та взаємооцінювання (Стецишина, 2010; Diahyleva et al., 2024; Ryan et al., 2022).

Слід зауважити, що питання мотивації набуло значного розвитку у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці й розглядається у досить великій

кількості наукових досліджень. Так, О. Біляковської та Н. Горук пов'язують мотивацію здобувачів із впровадженням інноваційних цифрових технологій у навчальний процес (Біляковська & Горук, 2024, с. 5-9). О. Стецишина виокремлює пізнавальні (інтерес до знань) та соціальні (прагнення до співпраці й визнання) мотиви, наголошуючи, що саме їхній баланс забезпечує гармонійний розвиток особистості (Стецишина, 2010). О. Поліщук трактує мотивацію як рушійну силу, що спонукає людину свідомо діяти в напрямку, який дає відчуття успіху, виступаючи системоутворювальним чинником освітнього процесу (Поліщук, 2022, с. 229-233, 250). І. Нікітіна розглядає її у зв'язку між свідомістю та діяльністю (Нікітіна, 2010, с. 208), а О. Петровська наголошує на її значенні для пізнавальної активності, відповідальності та професійного саморозвитку (Петровська, 2025).

У контексті англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків важливими є праці М. Гуцол, В. Денисенко та Т. Курбатової (2025), які наголошують на створенні освітнього середовища, де мотивація до опанування фахової англійської мови пов'язана з усвідомленням її значення для міжнародної комунікації, безпеки судноплавства й професійної мобільності (с. 1-3). Н. Нікон і М. Медведєва розглядають можливості цифрових засобів та штучного інтелекту для індивідуалізації навчання, водночас наголошуючи на академічній доброчесності (Нікон & Медведєва, 2025, с. 63-65). З позицій теорії самодетермінації значення має підтримка внутрішньої зацікавленості, самостійності та відчуття компетентності; зовнішні стимули, зокрема кар'єрні перспективи, можуть доповнювати ці мотиви (Ryan et al., 2022, с. 450).

У процесі підготовки майбутніх судномеханіків формування внутрішньої мотивації відбувається під час вивчення дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» (АМПС), яка інтегрує фахові знання в іншомовний контекст та формує здатність до критичного мислення й самооцінювання (Швецова, 2023, с. 22–25). Навчання АМПС орієнтоване на готовність здобувачів до ефективного спілкування в міжнародному

середовищі, роботи з технічною документацією та дій у надзвичайних ситуаціях відповідно до стандартів ІМО (Дягілева et al., 2023; Diahyleva et al., 2024; Nikitenko, 2022; Noble et al., 2022; Popova & Loboda, 2025). Розвитку позитивної мотивації сприяють спілкування з практикуючими фахівцями й роботодавцями, аналіз реальних аварійних ситуацій, тренажерна підготовка, опрацювання машинних журналів та участь у програмах академічної мобільності.

Практичну цінність навчання допомагають розкрити спілкування з фахівцями й роботодавцями, аналіз професійних випадків, опрацювання машинних журналів і доступної технічної документації. За наявності відповідних можливостей ці форми доповнюються тренажерною підготовкою та академічною мобільністю. Досвід міжнародного спілкування також сприяє усвідомленню необхідності точного передавання й уточнення інформації в багатонаціональному екіпажі (Cole et al., 2022; Yurzhenko et al., 2025).

Мотивація до оцінювальної діяльності потребує окремого педагогічного супроводу. Здобувачі мають розуміти, як аналіз власної роботи допомагає вдосконалювати професійне мовлення. Для цього застосовуються портфоліо, рефлексивні завдання, самооцінювання, взаємооцінювання та обговорення професійних кейсів (Кононова, 2025, с. 11-14; Зарічанська, 2022; Пащенко, n.d.; Степанова-Камиш, 2022). Порівняння результатів дає змогу простежити зміни та конкретизувати наступну мету.

Реалізація *першої умови* передбачає зрозумілі вимоги, посилене навантаження, підтримувальний зворотний зв'язок і можливість виправлення помилок. Важливо спрямовувати увагу на якість виконання та власний поступ, підтримуючи готовність пояснювати судження й використовувати рекомендації. Це створює основу для активної участі здобувачів у подальших процедурах освітнього бенчмаркінгу.

Другою педагогічною умовою визначено *інтенсифікацію англійськомовного освітнього середовища підготовки майбутніх*

судномеханіків. Її зміст полягає в забезпеченні регулярної, змістовно насиченої англійськомовної взаємодії в ситуаціях, наближених до професійної діяльності судномеханіка. Така організація підготовки поєднує опанування фахового спілкування з практикою аналізу, оцінювання та вдосконалення навчальних результатів. Обґрунтування цієї умови спирається на дослідження, у яких підкреслено необхідність застосування мовних засобів у практично значущому контексті (Швецова, 2023; Федорова & Піндосова, 2024; Юрженко та ін., 2020; Bevzenko et al., 2025; Cole et al., 2022; Fan et al., 2023; Noble et al., 2022; Saridaki, 2023).

Інтенсифікація передбачає розширення можливостей використання англійської мови та підвищення результативності комунікативних дій з урахуванням рівня підготовленості здобувачів. На засадах комунікативного й діяльнісного підходів англійська мова використовується для пояснення технічних процесів, обговорення проблем, обґрунтування рішень і осмислення якості виконаних завдань. Це створює передумови для розвитку когнітивно-змістового, операційно-діяльнісного та оцінно-рефлексивного складників оцінювальної компетентності (Diahyleva et al., 2024). Здобувачі навчаються дотримуватися термінологічної точності, добирати комунікативні стратегії та адаптувати висловлювання до мети й обставин професійної взаємодії (Bevzenko et al., 2025; Дягілева et al., 2024, с. 46; Швецова, 2023, с. 24; Yurzhenko et al., 2025).

Змістовою основою такого середовища є професійно орієнтовані завдання: проведення інструктажу з безпеки в машинному відділенні, обговорення дій під час аварійної ситуації при бункеруванні, повідомлення про результати технічного огляду обладнання, опрацювання інструкцій і керівництв, заповнення англійськомовної документації (*maintenance checklist*, *defect report*) та обґрунтування технічних рішень (Fan et al., 2023, с. 110; Зарічанська, 2022; Дягілева et al., 2023; Кононова, 2024). Виконання цих завдань передбачає пояснення власної позиції, уточнення інформації,

обговорення запропонованих дій та формулювання аргументованих оцінних суджень (Karahalil et al., 2023; Kononova, 2024; Yurzhenko et al., 2025).

У межах дослідження використано навчально-професійні ситуації, які поєднують англомовну комунікацію з аналізом її результатів.

Situation 1

You are the fourth engineer. During your watch, you notice signs of an oil leak from the main engine. Describe the problem in English to the senior engineer, suggest possible causes, such as loose connections or a worn gasket, and justify which actions should be taken first.

Situation 2

You are the third engineer on watch. The main engine cooling water temperature has risen sharply, and an alarm is sounding. Inform another engineer about the problem in English, discuss what should be checked, including pump operation and possible pipeline blockage, and propose immediate actions in accordance with the relevant procedures.

Situation 3

A scheduled check of the engine room fire alarm system is being carried out on board. Explain the procedure in English, give instructions to a foreign colleague who is taking part for the first time, and assess whether all steps have been completed correctly.

Після виконання завдання здобувачі аналізують повноту повідомлення, точність термінології, зрозумілість пояснень і послідовність викладу. Під час само- та взаємооцінювання вони англійською мовою аргументують свої судження, ставлять уточнювальні запитання й формулюють рекомендації. Отже, оцінювальна діяльність розширює комунікативну практику та допомагає усвідомити зв'язок між якістю висловлювання й результативністю професійної взаємодії. Використання симуляцій, рольових ігор та інтерактивних дискусій забезпечує застосування англійської мови в умовах, наближених до виробничого середовища (Товстокорий & Попова, 2021, с. 51),

і підтримує розвиток критичного мислення, здатності ухвалювати рішення та професійної відповідальності (Diahyleva et al., 2025, с. 10–12).

Регулярність такої практики забезпечується поєднанням аудиторної та позааудиторної роботи. Парні обговорення, короткі усні повідомлення, письмові звіти, коментарі до виконаних робіт і дистанційні консультації підтримують безперервність англійськомовної взаємодії. Тренажерні, лабораторні заняття та практична підготовка за їх доступності доповнюють її професійним досвідом. Узгодження матеріалів між викладачами мовних і технічних дисциплін сприяє змістовій достовірності завдань. В умовах релокації або обмеження матеріальної бази відповідні ситуації відтворюються за допомогою відеоматеріалів, схем, технічних описів і дистанційної групової роботи. Поєднання синхронних та асинхронних форм дає змогу враховувати територіальну розосередженість учасників і доступність цифрових ресурсів.

Зв'язок цієї умови з бенчмаркінговим підходом полягає в систематичному використанні професійно-комунікативних бенчмарків як орієнтирів якісного виконання. Здобувачі зіставляють власні результати зі зразками, критеріями й дескрипторами рубрик, пояснюють виявлені розбіжності та використовують зворотний зв'язок під час доопрацювання. Повторне виконання завдання дає змогу перевірити доцільність внесених змін. Педагогічний супровід охоплює поступове ускладнення комунікативних дій, надання мовних опор і підтримку самостійності здобувачів.

Таким чином, інтенсифікація англійськомовного освітнього середовища поєднує професійну наближеність змісту підготовки з регулярністю мовленнєвої та оцінювальної практики. Її значення для формування оцінювальної компетентності полягає в набутті здобувачами досвіду аргументованого аналізу й послідовного вдосконалення результатів професійно орієнтованих англомовних завдань.

Третьою педагогічною умовою визначено *застосування інноваційних та інтерактивних методів навчання*. Її призначення полягає в забезпеченні

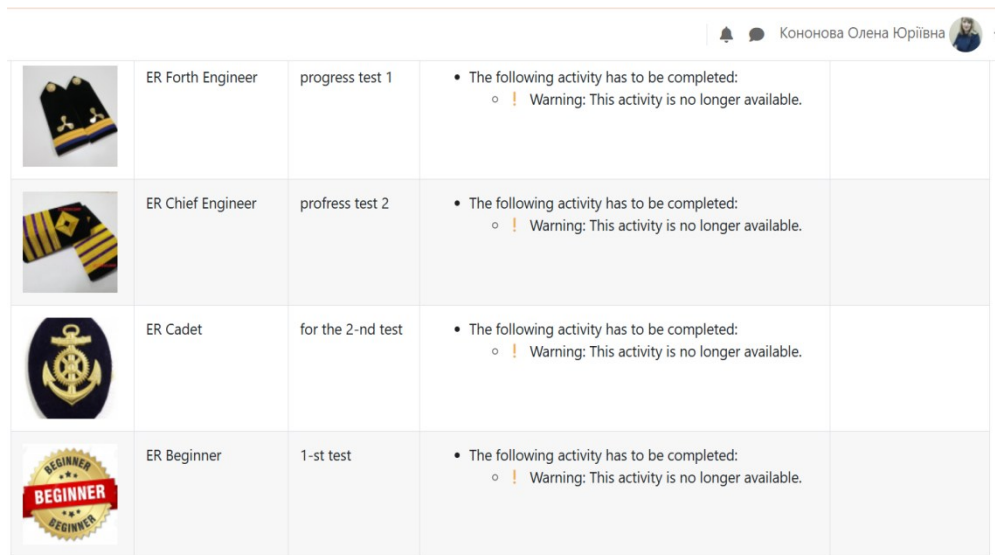
активної взаємодії, різноманітності навчальних дій та доступності матеріалів. Інтерактивні форми створюють можливості для спільного розв'язання завдань, обговорення відповідей і пояснення рішень, а цифрові ресурси підтримують організацію цих процедур (Diahyleva et al., 2024; Бровкіна & Турчин, 2023).

Інноваційні методи дають змогу поєднувати самостійну дослідницьку роботу зі спільним аналізом результатів. Ігрові елементи можуть використовуватися для структурування навчальних етапів, підтримки зацікавленості та відображення поступу. Персоналізація завдань дає змогу враховувати індивідуальні навчальні можливості здобувачів і поступово підвищувати складність роботи. С. Переяславська та О. Смагіна підкреслюють, що гейміфікація має бути спрямована на досягнення навчальних цілей і підтримку активності здобувачів (Переяславська & Смагіна, 2019, с. 255).

Зазначені положення узгоджуються із сучасними підходами до цифровізації освіти, орієнтованими на відкритість, гнучкість, інтерактивність і персоналізацію навчання (Біляковська & Горук, 2024, с. 5-9). Ефективність цифрових інструментів - навчальних платформ, мобільних і хмарних сервісів, мультимедійних ресурсів та засобів штучного інтелекту - визначається їх відповідністю освітній меті й здатністю забезпечувати взаємодію, моніторинг і оперативний зворотний зв'язок (Дякун, Копчак & Коромисел, 2026, с. 11-12). Поєднання цих засобів з онлайн- та офлайн-стратегіями підвищує мотивацію й автономність здобувачів, сприяє формувальному оцінюванню та рефлексії (Балацька & Вислобоцька, 2026, с. 47-50).

Логічним продовженням інтерактивного навчання є використання колективних сценаріїв, симуляцій і рольових ігор, які сприяють розвитку командних навичок, співпраці та спільного прийняття рішень. О. Поліщук, М. Томчук та Р. Варчук підкреслюють, що такі форми роботи дають змогу застосовувати теоретичні знання у практичних ситуаціях, наближених до реальних професійних умов. Водночас рейтингові системи, бали та

винагороди (рис.2.2) сприяють здоровій конкуренції й підтримують інтерес здобувачів



	ER Forth Engineer	progress test 1	<ul style="list-style-type: none"> The following activity has to be completed: <ul style="list-style-type: none"> Warning: This activity is no longer available.
	ER Chief Engineer	profress test 2	<ul style="list-style-type: none"> The following activity has to be completed: <ul style="list-style-type: none"> Warning: This activity is no longer available.
	ER Cadet	for the 2-nd test	<ul style="list-style-type: none"> The following activity has to be completed: <ul style="list-style-type: none"> Warning: This activity is no longer available.
	ER Beginner	1-st test	<ul style="list-style-type: none"> The following activity has to be completed: <ul style="list-style-type: none"> Warning: This activity is no longer available.

Рисунок 2.2. Приклади винагород на платформі Moodle

Джерело: власна розробка автора

протягом навчального курсу (Поліщук, Томчук & Варчук, 2018, с.45). У процесі англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків ці механізми можуть бути інтегровані з бенчмаркінговим підходом через використання цифрових платформ, рейтингових систем і професійно орієнтованих завдань.

Гейміфікаційні підходи можуть бути реалізовані як у межах окремих занять, так і вбудовані у структуру повного навчального курсу. Це забезпечує динамічний освітній простір, який сприяє розвитку відповідальності та готовності студентів до професійних викликів у майбутній роботі.

Наведемо приклади застосування ігор:

1. Simulation “Engine Room Team”

Task: Students receive a simulated technical problem, such as an oil leak, a pump malfunction or an alarm. They describe the situation in English, discuss possible responses using the supplied information and coordinate communication within the team.

Objective: To develop professional communication and teamwork.

Evaluative component: Students compare the proposed responses, explain their judgments and assess the clarity, completeness and technical accuracy of their classmates’ reports using agreed criteria.

2. Role-playing game “Technical Briefing”

Task: One student acts as a senior engineer and another as a second or third engineer. They conduct a briefing in English on a procedure described in the supplied technical instructions.

Objective: To practise explaining procedures, asking clarification questions and confirming understanding.

Evaluative component: Students assess the clarity of explanations, accuracy of terminology, logical sequence and correspondence with the instructions. The criteria are discussed before the task, and the feedback is used when the roles are exchanged.

3. Quiz “Engine Room Experts”

Task: Students answer questions about engine-room equipment, safety procedures and professional terminology based on the materials studied.

Objective: To consolidate knowledge in an interactive format.

Evaluative component: After each round, students explain their answers, discuss errors and assess the quality of the arguments. This directs attention to the reasoning behind the answer and the material that needs further study.

Досвід освітньої практики й результати досліджень (Поліщук et al., 2018; Бровкіна & Турчин, 2023; Дягилева et al., 2024; Пшенична, Гаращенко, 2026) підтверджують, що вдало інтегровані ігри сприяють не лише кращому засвоєнню матеріалу, але й формуванню готовності майбутніх судномеханіків до роботи у складних умовах. Інноваційні методи роблять навчання більш персоналізованим, орієнтованим на практику та значущим для кожного здобувача, що дозволяє ефективно готувати їх до реальних викликів у професійній діяльності.

Практична реалізація окреслених інноваційних методів і формувального оцінювання здійснюється із залученням цифрових платформ (Moodle, Wordwall, LearningApps, Kahoot, Quizlet, Wooclap) (Дягилева et al., 2024) та передбачає використання здобувачами судномеханічного відділення електронних курсів LMS Moodle, розміщених на сайті електронного

забезпечення навчання ХДМА. До них належать курси *General English*, *Maritime English* і *Specialised Maritime English*, розроблені для англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків (рис. 2.3).



Рисунок 2.3. Курс «Specialized Maritime English» на платформі Moodle

Джерело: власна розробка автора

Електронні курси об'єднують навчальні матеріали, тести, завдання та засоби збереження результатів роботи. Їх структурування за темами й модулями полегшує навігацію для здобувачів і викладачів, а накопичення виконаних завдань дає змогу відстежувати індивідуальний поступ. В умовах релокації доступ до таких курсів підтримує безперервність підготовки: синхронні заняття можуть доповнюватися асинхронною роботою, доступними для завантаження матеріалами та узгодженими термінами подання завдань. Для збереження усної практики самостійне опрацювання змісту поєднується з дистанційними обговореннями, роботою в парах і записом професійних повідомлень.

Зокрема, платформа *Wordwall* надає можливість розробляти інтерактивні ігри та вправи, які дозволяють не лише перевіряти знання, а й стимулювати взаємооцінювання у групах (рис.2.4). Завдяки різноманітним форматам завдань (кресворди, вікторини, ігри на відповідність, «правда/неправда») здобувачі мають змогу тренувати професійну термінологію англійською мовою в цікавій і динамічній формі. Крім того, виконання вправ у команді

сприяє розвитку навичок співпраці та формує здатність критично оцінювати відповіді одногрупників, що є важливим елементом у становленні оцінювальної компетентності (Diahyleva et al., 2025, с.52; Kononova, 2025, с.88).



Рисунок 2.4. Інтерактивна вправи на платформі Wordwall

Джерело: власна розробка автора

Широкі можливості для розвитку критичного мислення та самооцінювання надає сервіс *LearningApps* (рис. 2.5). Завдяки інтерактивним вправам різного типу (наприклад, «matching», «fill-in-the-gaps», «crossword») здобувачі активно засвоюють англomовну термінологію морської галузі,

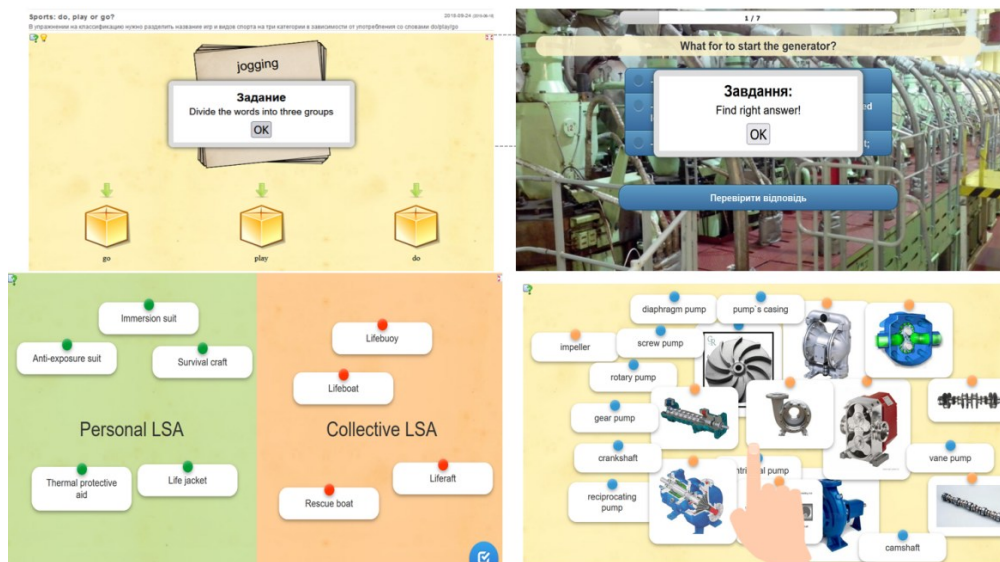


Рисунок 2.5. Приклади вправ на сервісі LearningApps

Джерело: власна розробка автора

аналізують контекст її застосування та перевіряють правильність власних відповідей у режимі реального часу. Функціонал спільної роботи на цій платформі додатково стимулює взаємооцінювання й формує відповідальність

за власний внесок у командний результат (Diahyeva et al., 2025, с. 9–11; Kononova, 2025, с. 35). Наступний онлайн сервіс, *Kahoot*, використовується для створення вікторин у режимі реального часу, де здобувачі відповідають на запитання, змагаючись між собою. Така форма дозволяє миттєво оцінювати рівень засвоєння матеріалу, формує навички швидкого прийняття рішень, а також стимулює взаємооцінювання завдяки обговоренню правильних і неправильних відповідей після гри.

Глобальна навчальна платформа *Quizlet* надає можливість працювати з наборами карток, тестів та інтерактивних ігор. Здобувачі освіти можуть не лише тренувати термінологію англійською мовою, але й створювати власні навчальні комплекти для групи. Це сприяє розвитку самооцінювання, адже кожен здобувач може перевіряти власні знання, а також оцінювати створені завдання своїх однокурсників, обґрунтовуючи сильні й слабкі сторони виконаних робіт.

Дедалі більшої популярності набуває платформа *Wooclap*, яка дозволяє проводити інтерактивні опитування, мозкові штурми, обговорення та тести у режимі реального часу. Використання цього ресурсу дає змогу залучати здобувачів до активної участі, миттєво оцінювати їхні відповіді та забезпечувати об'єктивний зворотний зв'язок. *Wooclap* особливо ефективний під час формування оцінювальної компетентності, оскільки:

- зіставленням власної відповіді з обговореними критеріями та визначенням матеріалу, який потребує повторного опрацювання;
- уточненням вимог до чіткості формулювань, точності термінології та обґрунтованості запропонованих рішень;
- поясненням власних суджень і аналізом аргументів інших учасників.

Отже, цифрові ресурси забезпечують засоби організації діяльності, проте розвиток самооцінювання й взаємооцінювання залежить від педагогічного сценарію. Автоматична перевірка відповіді має доповнюватися її осмисленням, а групове обговорення - використанням зрозумілих критеріїв. Накопичені результати можуть слугувати основою для диференціації завдань

і відстеження поступу з дотриманням конфіденційності та академічної доброчесності. Матеріали, створені за допомогою штучного інтелекту, потребують перевірки мовної коректності й професійної достовірності.

Четвертою педагогічною умовою визначено *інтеграцію професійно-комунікативних бенчмарків, критеріїв і рубрик у процес самооцінювання та взаємооцінювання*. Вона забезпечує спільні орієнтири якості та послідовність їх застосування під час аналізу професійно орієнтованих англомовних завдань.

У межах дослідження професійно-комунікативні *бенчмарки* розглянуто як зразки якісного виконання професійно орієнтованих англомовних завдань, дібрані з урахуванням професійних вимог, освітніх цілей і результативних практик. Такими зразками можуть бути *діалоги, технічні звіти, інструктажі, повідомлення про несправності та пояснення послідовності професійних дій*. Їх аналіз охоплює структуру повідомлення, термінологію, змістову повноту, зрозумілість і способи комунікативної взаємодії.

Бенчмарки необхідно розмежовувати з критеріями й дескрипторами. *Критерій* визначає, що саме оцінюють, наприклад точність термінології або зрозумілість повідомлення. *Дескриптор* описує якість виконання за цим критерієм на певному рівні. Засобом практичного впровадження бенчмарків є рубрики оцінювання - це таблиця, у якій подано критерії, рівні виконання та їх описи.

Для професійної комунікації доцільно враховувати чіткість і логічність повідомлення, точність термінології, повноту технічної інформації, ефективність взаємодії та обґрунтованість пояснень. Відповідність запропонованих дій вимогам безпеки аналізується в межах конкретного сценарію та наданих професійних інструкцій. Стандартизовані фрази застосовуються там, де вони доречні до змісту комунікації. Робота з такими характеристиками підтримує аргументацію оцінних суджень і визначення способів доопрацювання (Kononova, 2025, с. 130-132).

Рубрики можуть доповнюватися контрольними списками самооцінювання із відповідями *Yes / Partly / No*. Проте контрольний список переважно фіксує наявність або ступінь сформованості окремого вміння, тоді як рубрика містить розгорнуті характеристики якості виконання завдання на кожному рівні.

Методичне забезпечення четвертої умови передбачає систематизований банк бенчмарків і відповідних рубрик. Матеріали узгоджуються викладачами мовних і фахових дисциплін та оновлюються з урахуванням змін у професійній практиці й рекомендацій роботодавців. Спільність вимог забезпечується послідовністю критеріїв, проте рубрики адаптуються до змісту й складності конкретних завдань.

Для обґрунтування змісту професійно-комунікативних бенчмарків встановлено їх відповідність міжнародним вимогам морської галузі, стандартним фразам професійного спілкування та ефективним освітнім практикам морських закладів освіти. Зв'язок між джерелом вимоги, професійним завданням, відповідним бенчмарком, критеріями рубрики та очікуваним результатом представлено в Додатку К.

Практичне застосування професійно-комунікативного бенчмарка та відповідного інструменту само- і взаємооцінювання розглянемо на прикладі завдання з укладання професійного діалогу (рис.2.6).



Завдання	Бенчмарк
Complete the dialogue.	Model dialogue
Chief Engineer: What is the _____?	Chief Engineer: What is the current temperature of the main engine?
Watch Engineer: The temperature _____ operating range.	Watch Engineer: The temperature has risen to 95°C, which is above the normal operating range.
Chief Engineer: _____?	Chief Engineer: Have you identified the possible cause?
Watch Engineer: Yes, sir. The cooling water pressure _____.	Watch Engineer: Yes, sir. The cooling water pressure has dropped, and the seawater filter appears to be partially blocked.
Chief Engineer: What actions _____?	Chief Engineer: What actions have you taken?
Watch Engineer: I reduced _____, checked _____ and informed _____.	Watch Engineer: I reduced the engine load, checked the cooling system, and informed the bridge.
Chief Engineer: Good. Continue _____.	Chief Engineer: Good. Continue monitoring the temperature and prepare the filter for cleaning.
Watch Engineer: _____.	Watch Engineer: Understood, Chief Engineer.

Рисунок 2.6. Приклади завдання та бенчмарка професійного діалогу.

Джерело: власна розробка автора

Під час роботи в парах здобувачам освіти пропонується заповнити пропуски в професійно спрямованому діалозі між старшим і вахтовим механіками. Після виконання завдання вони зіставляють свій варіант із бенчмарком - повним зразком правильно побудованого діалогу.

Контрольний список застосовується для аналізу власної відповіді та роботи однокласника за однаковими характеристиками. За кожним критерієм обирається один із варіантів: *Yes* - критерій дотримано повністю, *Partly* - дотримано частково, *No* - критерій не дотримано. Результати оцінювання використовуються для визначення помилок і подальшого вдосконалення професійного мовлення (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Контрольний список само- та взаємооцінювання професійного діалогу

Self-Assessment Checklist	Yes	Partly	No
I can describe an engine malfunction in English.	☐	☐	☐
I can use maritime technical vocabulary correctly.	☐	☐	☐
I can report a technical problem clearly and concisely.	☐	☐	☐
I can suggest corrective actions.	☐	☐	☐
Peer Assessment Checklist			
accuracy of technical vocabulary	☐	☐	☐
clarity of communication	☐	☐	☐
logical sequence of information	☐	☐	☐
appropriateness of proposed actions	☐	☐	☐

Джерело: : власна розробка автора

Після роботи зі зразком здобувачі аналізують власне виконання й виконання партнера, формують рекомендації та доопрацьовують відповіді. Викладач уточнює суперечливі судження й допомагає співвіднести коментарі з критеріями рубрики. Повторне виконання дає змогу визначити, які зміни внесено та як використано зворотний зв'язок. Так четверта умова конкретизує оцінювальний складник описаного циклу освітнього бенчмаркінгу.

П'ятою педагогічною умовою визначено *організацію тристоронньої дидактичної взаємодії «викладач - здобувач освіти - штучний інтелект» у процесі виконання та оцінювання професійно орієнтованих англомовних завдань*. Її зміст полягає в узгодженні педагогічного супроводу викладача, активної навчально-оцінювальної діяльності здобувача та використання ШІ як допоміжного інструменту аналізу й удосконалення результатів.

У такій взаємодії викладач визначає навчальні цілі, добирає професійні ситуації, установлює критерії оцінювання та перевіряє відповідність запропонованих ШІ матеріалів мовним і фаховим вимогам. Він організовує обговорення отриманих рекомендацій, допомагає виявляти неточності й спрямовує здобувачів на обґрунтоване застосування оцінювального інструментарію.

Здобувач освіти виконує завдання, здійснює попереднє самооцінювання та використовує ШІ для отримання додаткового зворотного зв'язку. Його діяльність передбачає зіставлення рекомендацій із критеріями, дескрипторами рубрики та професійно-комунікативним бенчмарком, перевірку їх доречності й пояснення внесених змін. Важливим є збереження самостійності здобувача у формулюванні оцінних суджень і прийнятті рішень щодо доопрацювання власної роботи. Функціональний розподіл у цій взаємодії подано на рисунку 2.7.



Рисунок 2.7. Дидактична взаємодія в англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків

Джерело: авторська розробка.

Штучний інтелект виконує допоміжну функцію: пропонує навчальні приклади, запитання для самоперевірки, попередні коментарі до структури повідомлення, точності термінології та мовного оформлення. Його відповіді розглядаються як матеріал для критичного аналізу, оскільки можуть містити мовні, змістові або технічні помилки. Відповідальність за педагогічну обґрунтованість оцінювання зберігається за викладачем, а за самостійність виконання й аргументацію власних висновків - за здобувачем.

Практична реалізація цієї умови передбачає послідовність взаємопов'язаних дій: виконання завдання й самооцінювання, отримання рекомендацій ШІ, їх критичне зіставлення з установленими вимогами, обговорення з викладачем або одногрупниками, доопрацювання та повторне оцінювання. Здобувач зазначає, для яких дій використовував ШІ, які рекомендації прийняв або відхилив і з яких причин. Така організація створює умови для розвитку оцінювальної компетентності через перевірку інформації, аргументацію суджень, осмислення зворотного зв'язку та корекцію навчальної діяльності.

Реалізація п'ятої умови потребує зрозумілих правил використання ШІ, дотримання академічної доброчесності, захисту персональних даних і доступності альтернативних способів виконання завдань. Її особливість полягає в педагогічно організованій взаємодії трьох складників, у межах якої цифрова підтримка поєднується з професійним супроводом викладача та відповідальною участю здобувача освіти.

Визначені педагогічні умови утворюють взаємопов'язаний комплекс. Позитивна мотивація забезпечує готовність до участі в оцінювальній діяльності; професійно наближене середовище надає їй практичного змісту; інтерактивні методи й цифрові технології підтримують взаємодію та доступність навчання; бенчмарки, критерії й рубрики забезпечують обґрунтованість аналізу. Триєдина дидактична взаємодія «викладач - здобувач освіти - ШІ» поєднує педагогічний супровід, самостійну оцінювальну діяльність і критичне використання рекомендацій штучного інтелекту;

інтенсифікація англійськомовного освітнього середовища розширює можливості регулярної професійної комунікації та практичного застосування оцінювальних умінь. Узгоджена реалізація цих умов створює основу для формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків і подальшого обґрунтування структурно-функціональної моделі цього процесу.

2.2. Розробка та обґрунтування структурно-функціональної моделі як умови дієвості бенчмаркінгового підходу до англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків

Удосконалення системи оцінювання навчальних досягнень є важливим завданням вищої освіти України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору та підвищення якості професійної підготовки. Особливої уваги потребує узгодження вимог до оцінювання різних видів навчальної діяльності. Недостатня визначеність цих вимог може ускладнювати об'єктивне оцінювання аудиторної, самостійної, проєктної та групової роботи, обмежувати можливості комплексного аналізу сформованих компетентностей і негативно впливати на навчальну мотивацію здобувачів (Боярська-Хоменко et al., 2021; Біляковська et al., 2026).

Важливою передумовою розв'язання зазначених труднощів є відповідність критеріїв оцінювання очікуваним результатам навчання, визначеним в освітніх програмах. Їх неузгодженість може призводити до формалізації оцінювальних процедур і послаблення їх навчальної та коригувальної функцій (Каленський et al., 2020, с. 37). Це зумовлює необхідність конкретизації критеріїв і показників, які дають змогу визначати якість виконання завдань, відстежувати індивідуальний поступ здобувачів та обґрунтовувати подальші педагогічні рішення.

Для англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків вирішення цих завдань передбачає поєднання професійної спрямованості навчання з розвитком здатності аналізувати й оцінювати його результати. Теоретичні положення щодо контролю, оцінювання, само- та взаємооцінювання,

розкриті в параграфі 1.2, і педагогічні умови, обґрунтовані в параграфі 2.1, становлять основу для розроблення структурно-функціональної моделі формування оцінювальної компетентності. Її призначення полягає в узгодженні цілей, змісту, професійно орієнтованих завдань, оцінювальних процедур і способів використання зворотного зв'язку в цілісному процесі підготовки.

Сутність поняття «*критерій*» (Словник-довідник, 2006) розглядається як своєрідне мірило чи орієнтир, що дозволяє оцінити рівень сформованості компетентностей, а показник - як конкретне свідчення її прояву в кількісній чи описовій формі (СЛОВНИК.ua, n.d.). Отже, критерій задає загальну підставу оцінювання, тоді як показники конкретизують його та уможливлюють діагностику навчальних досягнень, самовдосконалення і здатності до самооцінювання.

У компетентнісному підході критерії забезпечують доказове встановлення відповідності між заявленими компетентностями, результатами навчання, змістом і методами підготовки та фактичними досягненнями здобувачів (Горбатюк & Поліщук, 2026, с. 6). Вони слугують еталоном зіставлення результатів з очікуваними стандартами та основою для виокремлення показників і рівнів сформованості компетентності (Любчич, 2020, с. 27). Оскільки критерій охоплює кілька аспектів, його розкривають через взаємопов'язані показники, які відображають знання, уміння, мотивацію та практичну діяльність здобувача (Пологовська, 2018, с. 178).

У контексті формування оцінювальної компетентності суднових механіків питання визначення критеріїв набуває особливого значення, оскільки забезпечує об'єктивність і наукову обґрунтованість оцінювання та дає змогу відстежувати динаміку професійного розвитку здобувачів освіти, вважає науковець О. Ворохаєв (2020, с.44). Водночас, як зазначає Р. Любчич (2020), критерії забезпечують співвіднесення навчальних результатів із поставленими цілями, підвищують прозорість освітнього процесу та мотивацію здобувачів освіти (с.29).

Обґрунтування структури оцінювальної компетентності спирається на дослідження оцінювальної грамотності (assessment literacy), формувального оцінювання та професійної підготовки. Їх результати потребують адаптації до діяльності здобувача освіти, оскільки значна частина наукових трактувань стосується оцінювальної компетентності педагога.

Ідеї П. Блека та Д. Вільяма щодо використання оцінювання для вдосконалення навчання становлять теоретичний орієнтир для залучення здобувачів до осмислення критеріїв і зворотного зв'язку (Black & Wiliam, 1998). Ф. Хірально розглядає практичні завдання, застосування теорії, розроблення інструментів і рефлексію як складники розвитку оцінювальної грамотності у професійній підготовці викладачів мови (Giraldo, 2021, с. 267-269). Дослідження М. Естаджі та співавторів доповнює цей контекст питаннями використання цифрових інструментів і даних оцінювання (Estaji et al., 2024). Для пропонованої моделі значущими є розуміння вимог, практичне застосування інструментів та аналіз результатів; перенесення цих положень на підготовку здобувачів здійснюється з урахуванням їх навчальних ролей.

У вітчизняних дослідженнях оцінювальна компетентність педагога пов'язується з доброчесністю, плануванням і здійсненням оцінювання, аналізом його наслідків та коригуванням подальшої діяльності (Шуневич, 2020, с. 70; Ворохаєв, 2020, с. 45; Таточенко & Шипко, 2016, с. 131). В. Юденюк, узагальнюючи позицію А. Криворучко, розглядає її як складник професійної компетентності, що охоплює відповідні знання, уміння й навички (цит. за: Yudenok, 2022, с. 105). С. Покрова акцентує на готовності до самооцінювання, взаємооцінювання, рефлексії та аргументованих оцінних суджень (Покрова, 2022, с. 114-115). Ці характеристики враховано в моделі в межах тих оцінювальних дій, які виконують майбутні судномеханіки під час навчання.

Ідея активної участі здобувача в оцінюванні узгоджується з педагогічними поглядами В. Сухомлинського, за якими він має аналізувати

власні знання й результати, а не залишатися пасивним об'єктом контролю (Біляковська, 2012, с. 41). Така участь пов'язана з усвідомленим плануванням навчальних дій і відповідальністю за їх результати (Наливайко & Куцина, 2021).

З огляду на особливості сучасних здобувачів, зокрема багатозадачність, орієнтацію на візуальний контент і труднощі тривалої концентрації, формування цієї компетентності потребує активної парної та групової взаємодії, моделювання професійних ситуацій і систематичного аналізу результатів (Кононова, 2023, с. 69–72).

Оцінювальну компетентність майбутніх судномеханіків визначаємо як інтегровану здатність і готовність усвідомлено здійснювати оцінювальні дії в процесі англійськомовної професійної підготовки: розуміти цілі, критерії, дескриптори й професійно-комунікативні бенчмарки; зіставляти фактичні результати з очікуваними; аргументовано здійснювати само- та взаємооцінювання; інтерпретувати зворотний зв'язок; виявляти розбіжності та коригувати навчальні й мовленнєві дії.

Процедурну основу формування цієї компетентності становить освітній бенчмаркінг. Особливості його систематичного застосування та розмежування бенчмарків, критеріїв, дескрипторів і рубрик розкрито в параграфі 2.1. У цьому параграфі відповідні процедури конкретизовано через структуру моделі та діагностичний інструментарій.

У структурі оцінювальної компетентності виокремлено чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний та оцінно-рефлексивний. Для визначення їх сформованості застосовано відповідні критерії, конкретизовані через показники. Таке розмежування дає змогу відокремити структурні складники компетентності від підстав її діагностики (Black & Wiliam, 2020; Ляшенко, 2019; Тирон, 2016; Пологовська, 2018; Горбатюк & Поліщук, 2026).

Зокрема, *когнітивно-змістовий критерій* характеризує повноту й системність знань про цілі, принципи, функції та процедури оцінювання.

Його показниками є розуміння критеріїв і дескрипторів, розмежування функцій рубрики та бенчмарка, здатність пояснити підстави оцінного судження. Діагностика передбачає тестові запитання, аналіз оцінювальних ситуацій, бесіди й тематичні звіти. Результати анкетування можуть доповнювати ці дані, однак самозвіти не замінюють перевірки знань (Юрженко, 2020).

Мотиваційно-ціннісний критерій відображає усвідомлення значущості оцінювання для навчального й професійного розвитку, готовність брати відповідальність за результати, відкритість до зворотного зв'язку та зацікавленість у само- і взаємооцінюванні (Радомський, 2009; Пологовська, 2018). Негативна мотивація ґрунтується переважно на зовнішньому тиску, тоді як позитивна - на прагненні досягати кращих результатів, долати труднощі й розвивати професійну компетентність (Поліщук, 2022, с. 230). Показниками є спрямованість на самоконтроль і саморозвиток, позитивне ставлення до оцінювання, ініціативність та потреба у взаємоконтролі; застосовують анкетування, самозвіти, спостереження й мотиваційні інтерв'ю (Nikitenko, 2022; Olson & Krysiak, 2021).

Операційно-діяльнісний критерій характеризує практичне застосування оцінювальних інструментів. Його показниками є правильність використання критеріїв і дескрипторів, здатність зіставляти виконання з бенчмарком та аргументувати само- й взаємооцінювання (Пологовська, 2018; Поліщук, 2022; Юрженко, 2020). Діагностичні завдання мають містити власне оцінювальну дію: аналіз зразка, застосування рубрики до виконаної роботи або пояснення виставленої оцінки. Професійні кейси й рольові ігри забезпечують змістовий контекст таких дій; оцінюються також обґрунтованість коментарів і дотримання процедури.

Оцінно-рефлексивний критерій відображає осмислення отриманого результату та використання зворотного зв'язку для подальших змін. Показниками є виявлення причин розбіжностей, визначення напрямів доопрацювання, пояснення внесених змін і аналіз результату повторного

виконання. Цим він відрізняється від операційно-діяльнісного критерію, зосередженого на застосуванні інструментів. Для діагностики використовуються відкриті запитання, рефлексивні щоденники, інтерв'ю та зіставлення початкового й доопрацьованого варіантів роботи (Пологовська, 2018, с. 178).

На підставі зазначених критеріїв визначено чотири рівні сформованості оцінювальної компетентності. Високий рівень характеризується системними знаннями, стійкою мотивацією до саморозвитку, самостійним і обґрунтованим оцінюванням та творчим застосуванням критеріїв у складних ситуаціях. Достатній рівень передбачає володіння необхідними знаннями й уміннями та здатність до самоаналізу, однак окремі оцінні дії ще потребують педагогічної підтримки. Середній рівень виявляється у фрагментарних знаннях, обмеженій самостійності, труднощах само- і взаємооцінювання та недостатній рефлексії. Початковий рівень засвідчує поверхове розуміння оцінювання, несформованість самоконтролю й переважну орієнтацію на допомогу викладача.

Запропонована градація узгоджується з кредитно-модульною організацією освітнього процесу та вимогами Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи, що підтримує академічну мобільність, співмірність програм і побудову індивідуальних освітніх траєкторій (Ніколаєва, 2024). Узагальнені критерії, показники та характеристики рівнів подано в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Критерії, показники та рівні сформованості оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків

Критерій	Показники	Рівні сформованості
Когнітивно-змістовий (Радомський, 2009; Ніколаєва, 2024)	<ul style="list-style-type: none">• знання теоретико-методологічних основ оцінювання;• розуміння його принципів, функцій і видів;• орієнтація в сучасних підходах до контролю та оцінювання результатів.	<p>Високий - глибокі та системні знання, вільне оперування категоріями;</p> <p>Достатній - знання основних понять, часткова системність;</p> <p>Середній - фрагментарні знання, труднощі в застосуванні;</p> <p>Початковий - поверхневі уявлення, відсутність практичного використання.</p>

Критерій	Показники	Рівні сформованості
Мотиваційно-ціннісний (Пологовська, 2018; Поліщук, 2022)	<ul style="list-style-type: none"> • усвідомлення значущості оцінювання; • внутрішня мотивація до об'єктивного й неупередженого оцінювання; • прагнення до саморозвитку через оцінну діяльність. 	Високий - стійка позитивна мотивація, ціннісне ставлення; Достатній - інтерес до оцінювання за наявності зовнішніх стимулів; Середній - ситуативна мотивація, недостатня ціннісна орієнтація; Початковий - байдужість до оцінювальної діяльності.
Операційно-діяльнісний (Пологовська, 2018; Юрженко, 2020; Ніколаєва, 2024)	<ul style="list-style-type: none"> • застосування критеріїв і показників у навчальних та професійних ситуаціях; • використання тестів, рубрик, само- і взаємооцінювання; • адаптація методів оцінювання до конкретних умов. 	Високий - впевнене застосування різноманітних методів, гнучкість у виборі; Достатній - здатність виконувати оцінювальні дії у типових ситуаціях; Середній - виконання оцінювальних завдань із допомогою викладача; Початковий - труднощі у практичній реалізації оцінювання.
Оцінно-рефлексивний (Пологовська, 2018; Юрженко, 2020; Поліщук, 2022)	<ul style="list-style-type: none"> • здатність до самооцінювання та самоконтролю; • рефлексія щодо власних результатів і дій; • уміння коригувати діяльність. 	Високий - глибокий аналіз власних досягнень і помилок, самокорекція; Достатній - здатність до рефлексії за певної підтримки; Середній - поверхневий аналіз, труднощі у самокорекції; Початковий - відсутність системної самооцінки та рефлексії.

Джерело: складено автором на основі праць, зазначених у відповідних рядках таблиці.

У морських закладах вищої освіти запропоновані критерії доцільно використовувати як спільну діагностичну основу для узгодження оцінювання між кафедрами професійної англійської мови та судномеханічних дисциплін. Це забезпечуватиме наступність вимог на різних етапах підготовки й порівнюваність результатів у межах освітньої програми.

Визначені критерії та показники становлять діагностичну основу моделі й дають змогу відстежувати зміни за окремими компонентами оцінювальної компетентності, виявляти труднощі та визначати напрями педагогічного супроводу. Водночас їх застосування потребує узгодження мети, змісту підготовки, навчальних дій та очікуваних результатів. В англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків таке узгодження передбачає поєднання виконання професійно орієнтованих завдань з аналізом їх якості та використанням отриманих висновків для подальшого вдосконалення.

Ця спрямованість відповідає орієнтирам Національної доктрини розвитку освіти щодо підготовки кваліфікованих фахівців, здатних до

професійного розвитку й самовдосконалення (Національна доктрина, 2002). У межах дослідження зазначені орієнтири конкретизуються через формування здатності майбутніх судномеханіків обґрунтовано оцінювати результати власної навчально-професійної діяльності, осмислювати зворотний зв'язок і коригувати подальші дії.

Для системного поєднання цих складників розроблено структурно-функціональну модель формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків у процесі англійськомовної підготовки. Вона охоплює цільові орієнтири, методологічні засади, педагогічні умови, зміст, форми, методи, засоби та процедури оцінювання. Педагогічне моделювання дає змогу відобразити взаємозв'язки між цими складниками, визначити їх функціональне призначення, окреслити очікуваний результат і створити основу для експериментальної перевірки запропонованої організації підготовки (Єжова, n.d., с. 203; Дубасенюк, 2018, с. 64-67).

У науковій літературі модель тлумачать як зразок або спрощене відтворення об'єкта, що відображає його основні властивості, структуру та функції (Бусел, 2005, с. 683; Семенова, 2025). О. Дубасенюк (2018) наголошує на її пізнавальній і прогностичній функціях, а О. Кучерявий (2024) розглядає педагогічну модель як цілісність концептуально-цільового, змістового, технологічного, організаційно-діяльнісного та результативного компонентів.

Узагальнюючи наведені наукові позиції, модель розуміємо як цілісне й структуроване відображення педагогічного процесу, що відтворює його мету, зміст, компоненти, взаємозв'язки, умови реалізації та прогнозований результат. У межах нашого дослідження модель формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків трактуємо як систему взаємопов'язаних сегментів, що відображає логіку професійно орієнтованої англійськомовної підготовки, забезпечує реалізацію визначених педагогічних умов і спрямована на досягнення прогнозованого рівня сформованості оцінювальної компетентності. Моделювання при цьому розуміємо як процес побудови й дослідження такої системи з можливістю

перенесення отриманих результатів у реальний освітній процес (Ярмаченко, 2001; Тимошенко, 2025).

З метою обґрунтування структури моделі проаналізовано та зіставлено сучасні підходи до педагогічного моделювання (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Порівняння моделей у педагогічних дослідженнях

Вид моделі	Переваги	Обмеження	Застосування у педагогіці
Принципова (Єжова, n.d.; Дубасенюк, 2018)	Відображає базові зв'язки та властивості системи; є наочною.	Недостатньо розкриває динаміку процесу.	Узагальнений опис освітніх процесів і ключових етапів.
Структурна (Дубасенюк, 2018; Кучерявий, 2024; Семенова, 2025)	Показує складники системи та зв'язки між ними.	Не повністю відтворює функціонування елементів.	Проектування освітніх програм і взаємозв'язків між компонентами.
Параметрична (Єжова, n.d.; Тимошенко, 2025)	Дає змогу кількісно описувати залежності між параметрами.	Обмежено відображає якісні зміни.	Статистичний аналіз результатів і діагностичних даних.
Функціональна (Дубасенюк, 2018; Кучерявий, 2024; Семенова, 2025; Тимошенко, 2025)	Розкриває логіку, послідовність і функції дій.	Потребує ретельного проектування та оновлення.	Організація процесів навчання, оцінювання й формування компетентностей.

Джерело: складено автором на основі праць, зазначених у відповідних рядках таблиці.

Зіставлення наведених видів моделей обґрунтовує доцільність структурно-функціонального моделювання. Структурний аспект відображає складники процесу та зв'язки між ними, а функціональний - призначення цих складників і способи їх взаємодії. Таке поєднання дає змогу простежити, як навчальні дії, оцінювання й зворотний зв'язок забезпечують реалізацію визначених педагогічних умов.

Розроблена модель охоплює чотири взаємопов'язані сегменти: методологічно-цільовий, організаційно-змістовий, креативно-діяльнісний та оцінювально-результативний. У сукупності вони утворюють цілісну систему формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків у процесі професійно орієнтованої англійськомовної підготовки. Далі схарактеризуємо кожен із зазначених сегментів.

Поняття «сегмент» у загальному значенні позначає частину цілого (СЛОВНИК.ua, n.d.). У межах дослідження його конкретизовано як відносно

самостійний функціональний блок моделі, що має визначений зміст, завдання та зв'язки з іншими складниками (Семенова, 2006). Сегменти структурують процес підготовки й у взаємодії забезпечують реалізацію педагогічних умов формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків.

Методологічно-цільовий сегмент визначає мету, завдання та засади побудови моделі. Метою є формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків у процесі англійськомовної підготовки. Завданнями є розвиток мотивації до оцінювальної діяльності; опанування критеріїв, дескрипторів і способів використання рубрик та бенчмарків; формування аргументованого само- й взаємооцінювання; розвиток здатності аналізувати зворотний зв'язок і планувати доопрацювання.

Методологічну основу становлять чотири підходи, обґрунтовані в параграфі 2.1: бенчмаркінговий (провідний), компетентнісний, системно-діяльнісний, культурологічний та рефлексивний. У моделі вони виконують взаємодоповнювальні функції.

Бенчмаркінговий підхід задає логіку використання орієнтирів якості; компетентнісний визначає очікуваний результат; системно-діяльнісний узгоджує складники процесу та послідовність навчальних дій; культурологічний забезпечує врахування культурних особливостей професійного спілкування та норм міжкультурної взаємодії; рефлексивний спрямовує використання оцінної інформації для самокорекції. Професійний зміст завдань співвідноситься з відповідними вимогами таблиці А-III/1 Кодексу ПДНВ, модельного курсу IMO 3.17 Maritime English, Стандарту вищої освіти України та доречними положеннями IMO SMCP. Ці джерела використовуються відповідно до їх сфери застосування, а їх вимоги конкретизуються у професійних діалогах, технічних звітах та інструктажах (Кононова, 2024).

Компетентнісна орієнтація моделі передбачає оцінювання здатності застосовувати знання й уміння у професійно значущих завданнях. При цьому аналіз мовленнєвого результату доповнюється перевіркою того, як здобувач

застосовує критерії та обґрунтовує судження. Зміст ситуацій ураховує цінності безпеки, професійної етики й відповідальної комунікації (Ворохаєв, 2020; Федяєва, 2023, с. 12-18; Горбатюк & Поліщук, 2026).

Організаційно-змістовий сегмент забезпечує добір професійної тематики, навчальних завдань, форм, методів та інструментів оцінювання. Класифікаційні ознаки діагностичного, формувального й підсумкового оцінювання та участі здобувачів розкрито в параграфі 1.2. У моделі ці характеристики поєднуються: автентичне професійне завдання може виконуватися індивідуально або в групі та використовуватися з діагностичною, формувальною чи підсумковою метою. Поточне, проміжне й семестрове оцінювання позначають місце відповідних процедур у навчальному процесі.

Добір методів залежить від того, які дані необхідно отримати. Електронні тести застосовуються для перевірки професійної лексики, граматичних структур і розуміння технічних текстів (Бевзенко et al., 2023, с. 64-67; Diahyleva et al., 2024, с. 157-162). Спостереження фіксує перебіг мовленнєвих та оцінювальних дій, анкетування виявляє ставлення до навчання й усвідомлені труднощі, опитування дає змогу уточнити розуміння матеріалу. Проектні роботи та презентації створюють контекст для аналізу комплексного результату. Автоматична перевірка тесту сама по собі не підтверджує обґрунтованості оцінних суджень здобувача.

Рефлексивні щоденники використовуються для фіксації труднощів, отриманих рекомендацій і запланованих змін. Само- та взаємооцінювання організовується за спільними вимогами; їх теоретичні засади розкрито в параграфі 1.2, а методичні способи застосування - у параграфі 2.1. У межах моделі увага зосереджується на аргументації суджень і використанні результатів обговорення (Буряк, 2023; Горошкін, 2024; Степанова-Камиш, 2022).

Інструментарій охоплює професійно-комунікативні бенчмарки, рубрики з критеріями та дескрипторами, Can Do Statements, контрольні

списки само- й взаємооцінювання, діагностичні карти, матриці та електронне портфоліо. Формат «Two Stars and a Wish» може використовуватися для структурування коментаря до роботи. Відмінності між зразком, рубрикою та контрольним списком пояснено в параграфі 2.1; у моделі вони застосовуються відповідно до мети конкретного завдання (Popova & Loboda, 2025, с. 110; Olson & Krysiak, 2021, с. 174-179).

З урахуванням цифровізації освітнього процесу використання *онлайн-платформ* істотно розширює можливості оперативного контролю, автоматизованого аналізу результатів і надання своєчасного зворотного зв'язку. Так, Moodle і Google Classroom забезпечують організацію матеріалів та онлайн-тестування, а LearningApps, Wooclap і Quizlet - виконання інтерактивних вправ і мікротестів (Пермінова & Федяєва, 2026, с. 3273–3275; Diahyleva et al., 2025, с. 352).

Говорячи про цифрові платформи, не можна не зазначити зростаючу роль інструментів штучного інтелекту в навчальному процесі, зокрема в системі оцінювання. Використання *ШІ* розширює можливості автоматизованої перевірки навчальних завдань, аналізу типових помилок і надання персоналізованого зворотного зв'язку, що підвищує оперативність та об'єктивність оцінювальних процедур. Важливим аспектом є також використання інструментів ШІ для підтримки діяльності викладача, зокрема у створенні різнорівневих вправ, тестових завдань і контрольних матеріалів для перевірки знань, умінь і навичок здобувачів освіти відповідно до визначених критеріїв навчання. Алгоритми ШІ дозволяють здійснювати аналіз великих масивів навчальних даних, відстежувати динаміку індивідуального прогресу здобувачів освіти та виявляти рівень сформованості окремих компонентів оцінювальної компетентності. Водночас ефективність використання ШІ в оцінюванні залежить від чіткості критеріїв, педагогічного супроводу та дотримання принципів академічної доброчесності (Kononova, 2024, с. 103-105; Kononova, et al., 2025, с.1069).

Діагностична карта (табл. 2.4) структурує дані про виконання англомовного завдання з тематики допоміжних суднових механізмів. Вона охоплює технічну лексику, читання, аудіювання, говоріння та письмо й допомагає визначати мовні труднощі (Olson & Krysiak, 2021, с. 174-179). Ця карта характеризує англійськомовний результат, тому для діагностики оцінювальної компетентності її застосування доповнюється аналізом того, як здобувач пояснює оцінку та визначає способи вдосконалення роботи.

Таблиця 2.4

Приклад діагностичної карти

Assessment Area	Description	High	Satisfactory	Basic	Low
Technical Vocabulary	Understands the functions of auxiliary machinery and uses the relevant terminology.	☐	☐	☐	☐
Reading	Understands technical manuals and descriptions of auxiliary machinery.	☐	☐	☐	☐
Listening	Understands spoken instructions and reproduces information in a dialogue or role play.	☐	☐	☐	☐
Speaking	Describes the purpose and operation of machinery and participates in a professional discussion.	☐	☐	☐	☐
Writing Grammar	Uses passive voice, modal verbs and professional vocabulary in written responses.	☐	☐	☐	☐

Джерело: складено автором

Матриця оцінювання (табл. 2.5) конкретизує вимоги до англомовного повідомлення. Вона використовується як рубрика якості виконання завдання, а не як самостійна шкала сформованості оцінювальної компетентності. Чотири рівні виконання позначено уніфіковано: високий, достатній, середній і низький. Оцінювальні вміння здобувача виявляються в застосуванні цієї рубрики та поясненні відповідності роботи її дескрипторам.

Таблиця 2.5

Приклад матриці оцінювання

Criteria	Excellent 4	Good 3	Fair 2	Poor 1
Content	Clear and accurate description.	Generally accurate with minor omissions.	Partially correct; some inaccuracies.	Incorrect or very limited.
Technical Terminology	Precise and varied maritime vocabulary.	Appropriate basic maritime terms.	Limited use of terminology.	Incorrect or missing terms.

Criteria	Excellent 4	Good 3	Fair 2	Poor 1
Language Accuracy	Few or no errors.	Some errors; meaning remains clear.	Frequent errors affect meaning.	Errors prevent understanding.
Fluency Coherence	Logical and well-organized response.	Mostly logical response.	Limited coherence.	Disorganized response.
Communicative Effectiveness	Information is communicated clearly.	Mostly understandable.	Requires clarification.	Communication fails.

Джерело: складено автором

Креативно-діяльнісний сегмент спрямований на розвиток оцінювальних умінь майбутніх судномеханіків у процесі творчої, практичної та командної діяльності. Його реалізація передбачає проблемно орієнтоване навчання, кейс-метод, проєктну діяльність, симуляційні та ігрові технології, що відтворюють професійні ситуації, розвивають критичне мислення, ініціативність, здатність приймати обґрунтовані рішення й оцінювати їх результати (Пологовська, 2018; Diahyleva et al., 2023; Bevzenko et al., 2025). Приклад кейсу з платформи Moodle подано на рисунку 2.8.

Case Study: MV Wakashio

Read the case study. Discuss the questions in groups.

1. When and where did the MV Wakashio accident take place?
2. What types and amounts of fuel and oil were carried on board?
3. Which countries and international organisations supported Mauritius after the spill?
4. What immediate measures did the Mauritian government take?
5. Which protected areas were affected by the oil spill?
6. What long-term effects could oil have on sediments and mangroves?
7. How can investigations under MARPOL and SOLAS help prevent similar accidents?
8. What lessons should the shipping industry learn from this incident?
9. How can communities, governments and international organisations improve cooperation?

Oil biodegradation

Evaluate and justify your group's response

Propose a response plan. Explain which criteria you used and support your conclusions with evidence from the case.

Accuracy of information

Relevance of the proposed measures

Evidence and reasoning

Clarity of English

Use the rubric to assess your response and another group's response. Compare comments with the criteria, agree on recommendations and revise your response.

Рисунок 2.8. Приклад кейсу з платформи Moodle

Джерело: власна розробка автора

Його оцінювальний складник передбачає не лише вибір рішення, а й пояснення, які характеристики результату враховано та які відомості підтверджують висновок. Під час групового обговорення здобувачі співвідносять коментарі з критеріями й уточнюють рекомендації (Метод

кейсів, n.d.; Крупник, 2026). Викладач спрямовує дискусію, допомагає перевіряти аргументи та підсумовує узгоджені висновки. Такий супровід поєднує професійну комунікацію з навчанням оцінювальних дій (Зарічанська, 2022; Пащенко, n.d.; Ляшенко, 2019).

У ділових і рольових іграх оцінювальні завдання пов'язуються з аналізом чіткості повідомлень, точності термінології та відповідності дій наданому сценарію (Поліщук, Томчук & Варчук, 2018, с. 44-46; Бровкіна & Турчин, 2023). За доступності тренажерів комунікативні дії поєднуються з професійними операціями, а обговорення після симуляції дає матеріал для самоаналізу (Товстокорий & Попова, 2021, с. 52).

Тренажерну підготовку доповнює проєктна діяльність, яка передбачає інтеграцію знань із різних дисциплін для розв'язання практичної проблеми. Представлення результату та його оцінювання за визначеними критеріями сприяють розвитку дослідницьких, комунікативних і рефлексивних умінь, самостійності та відповідальності здобувачів (Біляковська, Соляр & Федина-Дармохвал, 2026, с. 1840-1841). Творчі й гейміфіковані завдання розширюють можливості пошуку рішень і підтримують навчальну мотивацію за умови їх узгодження з метою навчання та вимогами до якості виконання (Федорченко & Туренко, 2023; Almeida & Monteiro, 2021, с. 4-5).

Оцінювально-результативний сегмент забезпечує збирання, зіставлення та інтерпретацію даних за чотирма критеріями, показники й рівні яких наведено в таблиці 2.2 цього параграфа. Отримані результати використовуються для визначення напрямів педагогічного супроводу й оцінювання змін за кожним компонентом окремо.

Очікуваним результатом реалізації моделі є позитивна динаміка сформованості оцінювальної компетентності. Її встановлення потребує порівняння вихідних і підсумкових даних за кожним критерієм. Інтегральний індекс у дослідженні не обчислювався, тому висновки спираються на узгодженість змін за чотирма критеріями.

Для збирання діагностичних даних поєднуються тестування, оцінювальні ситуації, спостереження, анкетування, аналіз портфоліо й результатів само- та взаємооцінювання. Підсумковий результат виконання навчальних завдань формується за системою ваг: самооцінювання - 25 %, взаємооцінювання - 25 %, оцінювання викладачем - 25 %, тестування - 25 %. Ця система організації навчального оцінювання не замінює діагностики чотирьох критеріїв компетентності. Конкретний порядок обчислення показників і встановлення рівнів належить до опису експериментальної методики в розділі 3.

Педагогічні умови, обґрунтовані в параграфі 2.1, реалізуються наскрізно: мотиваційна підтримка супроводжує всі навчальні дії; професійне середовище визначає зміст завдань; інтерактивні методи й цифрові засоби підтримують взаємодію; бенчмарки та рубрики забезпечують спільні підстави аналізу результатів.

На рис. 2.9 схематично представлена структурно-функціональна модель реалізації формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків, яка відображає взаємодію чотирьох сегментів, поєднаних бенчмаркінгово-коригувальним механізмом.



Рисунок 2.9. Структурно-функціональна модель формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків на засадах бенчмаркінгового підходу

Джерело: власна розробка автора

Взаємодію сегментів організовано відповідно до логіки циклу PDCA (Plan - Do - Check - Act), процедурну логіку якого наведено в параграфі 2.1. У моделі етап Plan охоплює визначення очікуваних результатів і критеріїв, добір бенчмарків, розроблення рубрик та завдань. Етап Do реалізується через навчально-професійну діяльність; Check - через зіставлення виконання з вимогами й аналіз оцінних суджень; Act - через використання рекомендацій, доопрацювання та повторне оцінювання. Дані перевірки також можуть зумовлювати уточнення завдань і способів педагогічного супроводу. Відтак цикл відображає зв'язки між сегментами, а не їх жорстку відповідність окремим етапам.

Модель передбачає адаптацію способів взаємодії до очного, змішаного та дистанційного навчання. В умовах релокації змінюються доступні ресурси й форми комунікації, проте зберігаються навчальні цілі та спільні критерії. Способи підтримки професійної спрямованості завдань за обмеженої матеріальної бази описано в параграфі 2.1. Можливість застосування моделі в інших закладах потребує врахування їх програм, ресурсів і контингенту здобувачів.

Експериментальна перевірка моделі охоплює констатувальний, формувальний і підсумковий етапи. Констатувальний етап передбачає встановлення вихідних показників; формувальний - реалізацію моделі й педагогічних умов; підсумковий - порівняння результатів контрольних та експериментальних груп. Підготовка діагностичного інструментарію здійснюється до його застосування і не підміняє констатувального етапу. Методика та результати перевірки представлені в розділі 3. Отже, розроблена модель поєднує структурні складники підготовки з процедурами використання оцінної інформації та задає організаційну основу для експериментальної перевірки їх результативності.

Висновки до другого розділу

У другому розділі обґрунтовано педагогічні умови застосування бенчмаркінгового підходу в англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків, визначено структуру оцінювальної компетентності, критерії та показники її сформованості. Розроблено структурно-функціональну модель, яка узгоджує мету, методологічні засади, зміст, навчальну діяльність, оцінювальні процедури та очікувані результати підготовки.

Методологічну основу формування оцінювальної компетентності розкрито через взаємодію бенчмаркінгового, компетентнісного, системно-діяльнісного, культурологічного та рефлексивного підходів. Провідним визначено бенчмаркінговий підхід, який задає логіку зіставлення результатів із визначеними орієнтирами якості та використання виявлених розбіжностей для вдосконалення навчання. Компетентнісний підхід конкретизує очікуваний результат, системно-діяльнісний забезпечує узгодженість і послідовність навчальних дій, культурологічний розкриває міжкультурний та етичний зміст професійної взаємодії, рефлексивний спрямовує осмислення результатів і планування корекції.

Педагогічні умови розглянуто як комплекс організаційних, змістових, методичних і психологічних чинників, цілеспрямовано створених для формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків. На основі теоретичного аналізу та врахування специфіки англійськомовної професійної підготовки обґрунтовано шість взаємопов'язаних умов: формування позитивної мотивації здобувачів до оцінювальної діяльності в англійськомовному середовищі; створення освітнього середовища, наближеного до реальних умов професійної діяльності судномеханіка; застосування інноваційних та інтерактивних методів навчання; інтеграція професійно-комунікативних бенчмарків, критеріїв і рубрик у процес самооцінювання та взаємооцінювання; організація тристоронньої дидактичної взаємодії «викладач - здобувач освіти - штучний інтелект»; інтенсифікація англійськомовного освітнього середовища.

Визначено функціональне призначення зазначених умов. Мотиваційна підтримка забезпечує готовність здобувачів аналізувати власні досягнення й використовувати рекомендації. Професійно наближене середовище надає оцінювальній діяльності практичного змісту через кейси, рольові завдання, тренажерні ситуації та автентичні матеріали. Інтерактивні методи й цифрові засоби підтримують обговорення, спільне розв'язання проблем і доступність навчання. Бенчмарки та рубрики конкретизують вимоги до якості виконання й створюють спільну основу для аргументованих суджень. Використання ІІІ передбачає критичну перевірку рекомендацій за педагогічного супроводу викладача та збереження самостійності здобувача. Інтенсифікація середовища забезпечує регулярність застосування англійської мови у професійній та оцінювальній взаємодії.

Уточнено призначення професійно-комунікативних бенчмарків, критеріїв, дескрипторів і рубрик. Бенчмарк конкретизує очікуваний результат через зразок якісного виконання; критерій визначає характеристику роботи, яку аналізують; дескриптор описує її прояв на певному рівні. Рубрика поєднує ці характеристики в структурований інструмент оцінювання. Їх застосування потребує попереднього ознайомлення здобувачів із вимогами, аналізу зразків, пояснення оцінних суджень та визначення конкретних способів доопрацювання завдань.

У структурі оцінювальної компетентності виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний та оцінно-рефлексивний компоненти. Вони охоплюють усвідомлення значущості оцінювання, знання його цілей і процедур, практичне застосування інструментарію та використання результатів аналізу для корекції навчальної діяльності. Взаємозв'язок компонентів відображає перехід від готовності брати участь в оцінюванні до самостійного й обґрунтованого виконання оцінювальних дій.

Для діагностики визначено відповідні критерії, конкретизовані через показники. Мотиваційно-ціннісний критерій характеризує ставлення до

оцінювання, відповідальність і відкритість до зворотного зв'язку; когнітивно-змістовий - розуміння критеріїв, дескрипторів, рубрик і бенчмарків; операційно-діяльнісний - правильність їх застосування та аргументованість само- й взаємооцінювання; оцінно-рефлексивний - здатність пояснювати причини розбіжностей, планувати доопрацювання й аналізувати внесені зміни. Схарактеризовано чотири рівні сформованості компетентності, які відображають відмінності в системності знань, мотивації, самостійності та якості оцінювальних дій.

Розроблена структурно-функціональна модель охоплює чотири взаємопов'язані сегменти. Методологічно-цільовий визначає мету, завдання та засади підготовки. Організаційно-змістовий забезпечує добір професійної тематики, завдань, форм, методів і оцінювального інструментарію. Креативно-діяльнісний передбачає практичне застосування оцінювальних умінь у проблемній, проєктній, тренажерній та командній роботі. Оцінювально-результативний забезпечує збирання й інтерпретацію даних про сформованість компетентності та визначення напрямів педагогічного супроводу.

Взаємодію сегментів організовано відповідно до циклу PDCA: визначення очікуваних результатів і критеріїв, добір бенчмарків та розроблення завдань; виконання навчально-професійних дій; зіставлення результатів із вимогами; використання зворотного зв'язку, корекція та повторне оцінювання. Розмежовано оцінювання якості англomовного завдання й діагностику оцінювальної компетентності. Система ваг «самооцінювання - 25 %, взаємооцінювання - 25 %, оцінювання викладачем - 25 %, тестування - 25 %» визначає організацію навчального оцінювання, а зміни сформованості компетентності встановлюються окремо за чотирма критеріями.

Передбачено адаптацію моделі до очного, змішаного й дистанційного навчання, зокрема в умовах релокації. Обґрунтовані педагогічні умови, діагностична основа та взаємозв'язки сегментів становлять основу для

експериментальної перевірки результативності запропонованої організації англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків, представленої в третьому розділі.

Основні ідеї дослідження, представлені в другому розділі, містяться в наступних публікаціях:

1. Дягілева, О., Кононова, О., & Юрженко, А. (2024). Використання платформи для створення ігрових завдань Quizlet у викладанні морської англійської мови. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми та перспективи розвитку фундаментальних, прикладних, загально-технічних та безпекових наук»*. Київ. (с. 44-47). <https://rep.ksma.ks.ua/items/9765414c-0a30-4e75-8b57-f4a53ec88b61>
2. Кононова, О. (2023). Ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях англійської мови при дистанційному навчанні. У *Особливості підготовки фахових молодших бакалаврів в умовах сьогодення: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 34–37).
3. Кононова, О. Ю. (2024). Використання цифрових технологій у підготовці конкурентоспроможних майбутніх суднових механіків. У В. О. Радкевич (Ред.), *Інноваційна професійна освіта: Матеріали XVIII Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 181-185). Інститут професійної освіти НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741096/3/1%2814%292024_Звітна%20конференція.pdf
4. Кононова, О. Ю. (2025). Використання інноваційних технологій у викладанні англійської мови при підготовці майбутніх судномеханіків. У *Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції (ДІНУОМА-2025)* (с. 34-37). <https://dinuoma.com.ua/wp-content/uploads/2025/05/tezy24042025.pdf>
5. Кононова, О. Ю. (2025). Формування оціночної компетентності студентів як умова їх професійного розвитку. У *Матеріали Міжнародної*

науково-практичної конференції «Сучасні виклики науки, освіти та суспільства: глобальний контекст» (с. 11-14).

<https://www.economics.in.ua/2025/09/06.html>

6. Юрженко, А., Кононова, О., Рослякова, А., & Бевзенко, Ю. (2024). Викладання морської англійської мови на платформі MOODLE судновим механікам. У *Актуальні проблеми викладання освітніх компонент соціально-гуманітарного спрямування у вищій школі: Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (05 червня 2024 р., м. Херсон)* (с. 111-114). Херсонська державна морська академія. <https://ksma.ks.ua/wp-content/uploads/2024/06/28.06.24-Збірник-ХДМА.pdf>

7. Diahyleva, O. S., Yurzhenko, A. Y., & Kononova, O. Y. (2025). Exploring the effectiveness of online learning tools and technologies while teaching Maritime English to future ship engineers. *CTE Workshop Proceedings*, 12, 350-362. <https://doi.org/10.55056/cte.711>

8. Diahyleva, O., Kononova, O., & Yurzhenko, A. (2023). Using of digital educational environment for teaching Maritime English to future ship mechanics. *Journal of Information Technologies in Education (ITE)*, (53), 31-38. <https://doi.org/10.14308/ite000768>

9. Diahyleva, O., Yurzhenko, A., & Kononova, O. (2024). Gamification techniques in Maritime English online courses: Motivating learners in virtual environments. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 4(1), 965-972. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2024.01.008>

10. Diahyleva, O., Yurzhenko, A., & Kononova, O. (2024). The impact of LMS Moodle on Maritime English teaching of future ship engineers. In Z. Sharlovych, Y. Voloshyn, N. Honcharenko-Zakrevska, & N. Vasylyshyna (Eds.), *Współczesne trendy w kształceniu zawodowym przyszłych specjalistów w specjalnościach niejęzykowych w przestrzeni wielokulturowej: Zbiór materiałów X Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej, Kijów–Łomża, 07 czerwca 2024 r.* (pp. 156-163). Międzynarodowa Akademia Nauk Stosowanych w Łomży; ФМБ, НАУ. <https://doi.org/10.58246/ZVNA8738>

11. Kononova, O. (2023). Perevahy ta nedoliky vykorystannia informatsiino-tsyfrovyykh tekhnolohii u formuvanni inshomovnoi profesiinoi kompetentsii. In *Innovatsiinyi rozvytok vyshchoi osvity: Hlobalnyi, yevropeyskyi ta natsionalnyi vymiry zmin: Materialy IX Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (27-28 kvitnia 2023 roku, Sumy, Ukraina)* (pp. 24-27). Vydavnytstvo SumDPU imeni A. S. Makarenka. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/збірник.pdf>
12. Kononova, O. (2024). *Advantages and disadvantages of AI in the training of a competitive specialist*. In *Artificial Intelligence in Science and Education (AISE 2024)* (pp. 103-105). <https://drive.google.com/file/d/1ziiOyOBO8Ppt2iwqprqK1An4si-IVBMo/view>
13. Kononova, O., Diahyleva, O., & Yurzhenko, A. (2024). *Exploring the role of e-learning technologies in providing flexible and accessible Maritime English courses for aspiring ship engineers*. In *Proceedings of the V International Scientific and Practical Maritime Conference "Marine Power Plants and Operation" (MPP&O-2024)* (pp. 243-247). Odesa National Maritime University.
14. Kononova, O., Leshchenko, A., & Yurzhenko, A. (2025). *The use of artificial intelligence while presenting new vocabulary in Maritime English teaching*. In *ICTERI 2025* (pp. 1067-1075). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-032-18771-0_97
15. Кононова, О. (2026). Інтеграція штучного інтелекту у викладання англійської мови. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*, 1(6), 376–382. <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.21537>

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ОЦІНЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛІЙСЬКОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СУДНОМЕХАНІКІВ

3.1 Організація і проведення етапів експерименту

У сучасній педагогіці дослідно-експериментальна робота є важливим засобом отримання емпіричних даних про стан і динаміку досліджуваних педагогічних явищ. У межах цього дослідження її було спрямовано на апробацію структурно-функціональної моделі реалізації бенчмаркінгового підходу до англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків та відстеження змін у сформованості їхньої оцінювальної компетентності.

Організація дослідно-експериментальної роботи передбачала систематичне збирання, опрацювання, аналіз і порівняння кількісних та якісних даних, отриманих на різних етапах дослідження. Це дало змогу визначити вихідний стан сформованості оцінювальної компетентності, простежити зміни за її критеріями й показниками після реалізації структурно-функціональної моделі та оцінити педагогічну доцільність запропонованих педагогічних умов і методичного забезпечення.

Відповідно до поставлених завдань дослідно-експериментальну роботу, спрямовану на апробацію та оцінювання результативності структурно-функціональної моделі формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків, проводили у 2023–2026 рр. Експериментальною базою стали Херсонська державна морська академія, Литовська морська академія, ВСП «Морський фаховий коледж ХДМА», Заклад професійної (професійно-технічної) освіти "Одеський професійний коледж морського та залізничного транспорту". У дослідженні взяли участь 210 здобувачів освіти: 104 - другого та 106 - третього курсів. Усі учасники пройшли первинне й підсумкове діагностування.

До початку педагогічного експерименту було проведено вхідне онлайн-тестування всіх здобувачів освіти з метою визначення вихідного рівня їхньої англійськомовної підготовки. Онлайн-формат забезпечив одночасність проведення діагностики, уніфікованість завдань, автоматизовану фіксацію відповідей та об'єктивність опрацювання результатів.

За результатами вхідного онлайн-тестування визначено високий, достатній, середній і низький рівні навчальних досягнень здобувачів освіти. З урахуванням отриманого розподілу сформовано контрольну (2-й курс - 52 особи, 3-й курс - 52 особи) та експериментальну групи (2-й курс - 52 особи, 3-й курс - 54 особи), забезпечивши максимально наближене відсоткове співвідношення учасників відповідних рівнів. Подібність вихідних показників створила основу для подальшого порівняння динаміки результатів.

Організаційно-діагностичною основою дослідно-експериментальної роботи став педагогічний моніторинг, який розглянуто як систематичний процес спостереження, збирання, опрацювання, аналізу й оцінювання інформації про стан і динаміку сформованості оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків. Він охоплював анкетування, тестування, педагогічне спостереження, аналіз виконаних професійно орієнтованих завдань і результатів самооцінювання та взаємооцінювання, а також первинне, проміжне й підсумкове діагностування. Отримані дані використовували для виявлення труднощів, відстеження змін і своєчасного коригування змісту, методів та інструментів англійськомовної підготовки.

Дослідно-експериментальну роботу та педагогічний моніторинг організовано впродовж чотирьох взаємопов'язаних етапів: підготовчого, констатувального, формувального та підсумкового. На підготовчому етапі визначено теоретичні й методичні засади дослідження та розроблено діагностичний інструментарій; на констатувальному - встановлено вихідні показники й сформовано контрольну та експериментальну групи; на формувальному - в експериментальній групі реалізовано структурно-функціональну модель і визначені педагогічні умови, а в обох групах

здійснювали поточний моніторинг; на підсумковому - проведено повторне діагностування та порівняно динаміку результатів. Зміст кожного етапу розкрито далі.

Підготовчий етап експериментальної роботи (2023-2024 рр.) розпочався з ґрунтовного аналізу психолого-педагогічної, наукової та методичної літератури, що дало змогу окреслити наукове поле дослідження. Було визначено тему, сформульовано мету, об'єкт, предмет і завдання дослідження, проаналізовано стан досліджуваної проблеми та встановлено експериментальну базу.

Метою дослідно-експериментальної роботи була практична перевірка структурно-функціональної моделі формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків шляхом аналізу динаміки змін її мотиваційно-ціннісного, когнітивно-змістового, операційно-діяльнісного та оцінно-рефлексивного компонентів.

На констатувальному етапі було проаналізовано стан застосування форм і методів контролю та оцінювання в англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків, зокрема системність оцінювальної діяльності, її відповідність сучасним освітнім вимогам і спрямованість на формування оцінювальної компетентності. Педагогічний моніторинг охоплював визначення вихідного рівня мотивації здобувачів до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням, засвоєння професійних знань і термінології, готовності до самооцінювання та взаємооцінювання, а також здатності аналізувати й коригувати результати власної діяльності. Діагностування здійснювали за мотиваційно-ціннісним, когнітивно-змістовим, операційно-діялісним та оцінно-рефлексивним критеріями. Порівняння вихідних результатів контрольної та експериментальної груп засвідчило максимально наближений розподіл здобувачів за рівнями сформованості оцінювальної компетентності. Отримані дані дали змогу виявити проблемні аспекти оцінювальної діяльності та обґрунтувати

необхідність упровадження структурно-функціональної моделі реалізації бенчмаркінгового підходу.

Результати за кожним критерієм аналізували окремо, оскільки мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний та оцінно-рефлексивний критерії характеризують взаємопов'язані, але змістово відмінні аспекти сформованості оцінювальної компетентності й діагностуються за допомогою відповідного комплексу методик. Єдиний інтегральний числовий показник оцінювальної компетентності не обчислювали, а критеріям не надавали вагових коефіцієнтів. Висновок про загальну спрямованість змін формулювали на підставі зіставлення динаміки показників за всіма чотирма критеріями в контрольних та експериментальних групах.

Для перевірки статистичної значущості відмінностей між розподілами здобувачів контрольних та експериментальних груп за рівнями сформованості оцінювальної компетентності застосовано критерій χ^2 Пірсона. Нульова гіпотеза H_0 передбачала відсутність статистично значущих відмінностей між розподілами КГ та ЕГ; альтернативна гіпотеза H_1 - наявність таких відмінностей. Розрахунки виконували за абсолютними частотами окремо для другого і третього курсів, а також за об'єднаними даними двох курсів. Кількість ступенів свободи становила $v=(r-1)(c-1)=(2-1)(4-1)=3$. Критичне значення критерію дорівнює $\chi^2_{кр}=7,815$ для $p=0,05$ та $\chi^2_{кр}=11,345$ для $p=0,01$.

Емпіричне значення критерію визначали за формулою:

$$\chi^2 = \sum((f_e - f_t)^2 / f_t),$$

де f_e - емпірична частота; f_t - теоретична (очікувана) частота. Для характеристики сили зв'язку додатково визначено V Крамера: $V=\sqrt{(\chi^2/(N \cdot \min(r-1; c-1)))}$. Значення V орієнтовно інтерпретували як малий (близько 0,10), середній (близько 0,30) і великий (близько 0,50) ефект. Статистичну значущість установлювали на рівні $p<0,05$. Оскільки вимірювання до і після експерименту проведено за участю тих самих

здобувачів, критерій χ^2 незалежності не застосовували для механічного зіставлення початкового і підсумкового розподілів усередині однієї групи без індивідуальної матриці переходів; внутрішньогрупову динаміку описували у відсоткових пунктах.

Формувальний етап передбачав реалізацію в експериментальній групі структурно-функціональної моделі та визначених педагогічних умов. У процес англійськомовної підготовки було інтегровано професійно-комунікативні бенчмарки, оцінювальні рубрики, формувальне оцінювання, самооцінювання, взаємооцінювання та цифрові технології. Здобувачі виконували професійно орієнтовані завдання, кейси, рольові ігри й комунікативні ситуації, наближені до майбутньої діяльності судномеханіків, зіставляли отримані результати з критеріями, дескрипторами та еталонними зразками, аналізували помилки й визначали способи вдосконалення власної діяльності. У контрольній групі навчання відбувалося за чинною програмою без цілеспрямованого впровадження зазначених компонентів моделі.

Упродовж формувального етапу в обох групах здійснювали педагогічний моніторинг за однаковими критеріями, показниками та діагностичними методиками. Він охоплював педагогічне спостереження, проміжне тестування, аналіз результатів виконання професійно орієнтованих завдань, самооцінювання та взаємооцінювання. В експериментальній групі результати поточного моніторингу використовували для виявлення труднощів, надання зворотного зв'язку та коригування навчальної діяльності відповідно до потреб здобувачів освіти.

На підсумковому етапі проведено повторне діагностування рівнів сформованості оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків із використанням однакових для контрольної та експериментальної груп критеріїв і діагностичних методик. Підсумкові показники було зіставлено з результатами первинного та проміжного діагностування, після чого порівняно динаміку змін у кожній групі та відмінності між ними. Це дало змогу визначити характер змін за досліджуваними критеріями й показниками

та оцінити результативність структурно-функціональної моделі і педагогічних умов її реалізації.

З урахуванням завдань дослідження в межах дослідно-експериментальної роботи використано комплекс взаємопов'язаних методів: анкетування здобувачів освіти та викладачів, аналіз педагогічної документації, тестування, педагогічне спостереження, бесіди, а також систематизацію, порівняння, описовий кількісний і якісний аналіз отриманих теоретичних та емпіричних даних. Застосування зазначених методів дало змогу комплексно діагностувати рівні сформованості оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків, зіставити результати початкового й підсумкового вимірювань та простежити динаміку відповідних показників (рис. 3.1).



Рисунок 3.1. Методи збору даних

Джерело: власна розробка автора

На констатувальному етапі проаналізовано застосування викладачами контролю й оцінювання як складників стратегії англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків. Для з'ясування особливостей організації оцінювальної діяльності, її системності та спрямованості на формування оцінювальної компетентності проведено анкетування викладачів (Додаток А).

Анкета складалася з шести блоків, кожен із яких містив по чотири твердження, що відображали різні аспекти застосування контролю та

оцінювання у процесі англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків. Оцінювання здійснювалося за 4-бальною шкалою Р. Лайкерта (1 - повністю не погоджуюся; 2 - радше не погоджуюся; 3 - радше погоджуюся; 4 - повністю погоджуюся). Результати анкетування викладачів оброблялися шляхом підрахунку сумарної кількості отриманих балів за кожним блоком, а також визначення середнього арифметичного показника, що дало змогу встановити рівень вираженості досліджуваних параметрів.

В анкетуванні брали участь 9 викладачів. Аналіз отриманих даних засвідчив

нерівномірність показників рівня використання сучасних оцінювальних практик

у процесі англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків (рис. 3.2).



Рисунок 3.2. Анкетування викладачів

Джерело: власна розробка автора

За результатами анкетування високий рівень застосування сучасних оцінювальних практик (79-96 балів) виявлено у 3 викладачів (33,3 %). Це засвідчує систематичне використання ними формуального оцінювання, чітких критеріїв, різноманітних оцінювальних інструментів, самооцінювання, взаємооцінювання та рефлексивних методів. Достатній рівень (61-78 балів) установлено у 2 викладачів (22,2 %), які використовували більшість сучасних оцінювальних практик, проте не завжди систематично. Середній рівень (43-60 балів) зафіксовано у 2 викладачів (22,2 %), які застосовували лише окремі

елементи формувального оцінювання, тоді як у їхній діяльності переважав традиційний контроль. Низький рівень (24-42 бали) виявлено у 2 викладачів (22,2 %), що свідчить про орієнтацію переважно на підсумковий контроль та обмежене використання чітких критеріїв, цифрових інструментів, самооцінювання, взаємооцінювання і рефлексії.

Водночас усі опитані викладачі зазначили наявність певних труднощів у здійсненні контрольної-оцінювальної діяльності. Респонденти підкреслили:

- відсутність універсальних критеріїв оцінювання, які могли б бути ефективно застосовані в різних умовах професійної підготовки та водночас ураховували б специфіку англійськомовної професійної діяльності майбутніх фахівців;

- незавершеність науково-методичного забезпечення, що виявляється у браку адаптованих методичних матеріалів, оцінювальних інструментів і цифрових ресурсів для організації системного та об'єктивного оцінювання;

- недостатній рівень методичної готовності викладачів до впровадження сучасних педагогічних підходів, зокрема формувального оцінювання, само- та взаємооцінювання в освітній процес.

Отже, результати первинного опитування вказали на потребу в удосконаленні організаційно-методичних засад оцінювання, систематизації наявних підходів і цілеспрямованій методичній підтримці викладачів.

Для поглиблення інтерпретації результатів анкетування викладачам, залученим до дослідження, було запропоновано пройти курс професійного розвитку педагогічних працівників «Складові частини практичного заняття іноземної мови» (Додаток Л). Обсяг курсу становив 1 кредит ЄКТС (30 годин), а навчання могло здійснюватися в очному, очно-дистанційному або дистанційному форматі. Метою курсу було вдосконалення вмінь викладачів структурувати практичне заняття з іноземної мови, добирати вправи відповідно до рівня навчальних досягнень здобувачів освіти, застосовувати різні форми навчальної взаємодії, мультимедійні засоби та можливості середовища Moodle. Оцінювання пропонувалося розглядати не лише як

контроль засвоєння матеріалу, а як системний процес визначення навчальних досягнень, відстеження індивідуального прогресу, надання зворотного зв'язку та коригування освітньої діяльності. Особливу увагу було приділено використанню професійно-комунікативних бенчмарків як еталонних зразків виконання завдань, а також чотирирівневих рубрик із визначеними критеріями й дескрипторами, чек-листів та карт само- і взаємооцінювання для зіставлення фактичних результатів з очікуваними.

На констатувальному етапі в межах педагогічного моніторингу було організовано збір первинних емпіричних даних для визначення вихідного рівня сформованості оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків у контрольній та експериментальній групах. Діагностування здійснювали за *мотиваційно-ціннісним, когнітивно-змістовим, операційно-діяльнісним та оцінно-рефлексивним* критеріями. Отримані дані дали змогу визначити ставлення здобувачів до оцінювальної діяльності, їхню готовність до самооцінювання і взаємооцінювання, рівень володіння професійними знаннями та термінологією, а також здатність аналізувати й коригувати результати власної навчальної діяльності.

Першим напрямом діагностування стало визначення показників мотиваційно-ціннісного критерію, зокрема мотивації здобувачів до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням. Для цього використано авторську анкету з 20 тверджень. Відповіді респондентів оцінювали за чотирибальною шкалою Лайкерта: 1 - повністю не погоджуюся; 2 - радше не погоджуюся; 3 - радше погоджуюся; 4 - повністю погоджуюся (Додаток Б). Опрацювання результатів дало змогу визначити вихідний розподіл здобувачів контрольної та експериментальної груп за рівнями мотиваційно-ціннісного критерію.

Результати діагностування за шкалою «Мотивація до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням» (табл. 3.1) на другому курсі засвідчили переважання високого рівня мотивації як у КГ (44,2 %), так і в ЕГ (46,2 %). Такі здобувачі виявляли стійкий інтерес до вивчення англійської

мови, усвідомлювали її значення для майбутньої професійної діяльності та прагнули вдосконалювати власні мовленнєві вміння. Достатній рівень встановлено у 28,8 % здобувачів КГ та 26,9 % ЕГ. Для них загалом було характерне позитивне ставлення до навчання, хоча активність і наполегливість могли залежати від змісту завдань та навчальної ситуації.

Середній рівень мотивації на другому курсі виявлено у 15,4 % здобувачів КГ та 13,5 % ЕГ, а низький - у 11,5 % і 13,5 % відповідно. Представники цих рівнів демонстрували нестійкий інтерес до навчання та потребували додаткового педагогічного стимулювання. Сукупна частка здобувачів із високим і достатнім рівнями в обох групах становила 73,1 %. Отже, вихідний стан навчальної мотивації другокурсників був практично однаковим.

На третьому курсі (табл. 3.1) також домінував високий рівень мотивації: його зафіксовано у 42,3 % здобувачів КГ та 42,6 % ЕГ. Це засвідчувало усвідомлений і стійкий інтерес третьокурсників до професійно орієнтованого мовлення. Достатній рівень встановлено у 30,8 % респондентів КГ та 24,1 % ЕГ, що свідчило про загалом позитивне ставлення до навчання й водночас потребу в мотиваційному підкріпленні практико-орієнтованими завданнями та професійними ситуаціями. Середній рівень виявлено у 17,3 % здобувачів КГ та 22,2 % ЕГ, а низький - у 9,6 % і 11,1 % відповідно. Сукупна частка високого й достатнього рівнів становила 73,1 % у КГ та 66,7 % в ЕГ; разом з іншими показниками це дало підстави характеризувати мотивацію третьокурсників обох груп як загалом зіставну.

Таблиця 3.1

Розподіл здобувачів освіти контрольної та експериментальної груп за рівнями мотивації до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням

Рівень	2 курс				3 курс			
	КГ (n=52)		ЕГ (n=52)		КГ (n=52)		ЕГ (n=52)	
високий	23	44,2%	24	46,2%	22	42,3%	23	42,6%
достатній	15	28,8%	14	26,9%	16	30,8%	13	24,1%
середній	8	15,4%	7	13,5%	9	17,3%	12	22,2%

Рівень	2 курс				3 курс			
	КГ (n=52)		ЕГ (n=52)		КГ (n=52)		ЕГ (n=52)	
низький	6	11,5%	7	13,5%	5	9,6%	6	11,1%

Джерело: складено автором на основі отриманих даних

Отже, серед здобувачів другого і третього курсів переважали високий та достатній рівні мотивації до навчання. Водночас наявність здобувачів із середнім і низьким рівнями засвідчила необхідність цілеспрямованого формування внутрішньої мотивації, використання професійно орієнтованих завдань і створення ситуацій, у яких англійська мова постає практично значущим засобом майбутньої професійної комунікації.

Поряд із мотиваційно-ціннісним компонентом важливим є аналіз *когнітивно-змістового* критерію, який визначали під час вхідного контролю. Основним методом був тестовий контроль, структурований за трьома рівнями складності, що забезпечував комплексну оцінку володіння англійською мовою та професійною термінологією. Так, *перший рівень* включав 18 завдань, кожне з яких оцінювалося у 2 бали. Вправи були спрямовані на перевірку базових знань та передбачали: поєднання технічних термінів із відповідними поясненнями; добір синонімів або антонімів до поданих слів; визначення правильних та неправильних тверджень; встановлення відповідності між словом і малюнком; підписування зображень; вставляння пропущених слів у речення тощо. *Другий рівень* складався з 10 завдань, кожне з яких оцінювалося у 5 балів. Завдання цього рівня вимагали більш високого рівня знань та умінь і включали: складання граматично правильних речень із поданих слів; добір заголовків до параграфів професійно орієнтованих текстів; відновлення пропущених елементів у реченнях; поєднання запитань та відповідей; використання правильної форми дієслова; вставляння словосполучень у контекст; побудову логічно завершених речень. *Третій рівень* складався з 2 завдань, кожне з яких оцінювалося у 7 балів. Вправи цього рівня мали комплексний характер і передбачали роботу з професійно орієнтованим текстом: читання та відповіді на запитання за змістом або визначення правильності чи неправильності наведених речень.

У тесті було передбачено випадкове розташування запитань, що ускладнювало можливість обміну відповідями між здобувачами освіти. Кожне нове завдання відображалось на окремій сторінці, завдяки чому мінімізувався ризик списування. Тести для здобувачів другого і третього курсів відрізнялися за тематикою та змістом: тестові завдання укладали відповідно до робочої програми навчальної дисципліни, тем, опрацьованих на відповідному курсі, та передбачених програмою результатів навчання.

Отримані результати вхідного тестування здобувачів (рис. 3.3) другого курсу засвідчили подібний розподіл оцінок у КГ та ЕГ. Найбільша частка здобувачів отримала оцінки в межах 3,4–3,9: 32,6 % у КГ та 34,6 % в ЕГ. Результати в діапазоні 2,5–3,3 продемонстрували 28,8 % здобувачів КГ і 27,0 % ЕГ, а оцінки 4,0–4,4 отримали 23,0 % і 25,0 % відповідно. Найменшою була частка здобувачів із результатами 4,5–5,0 - 15,3 % у КГ та 13,4 % в ЕГ. Отже, показники вхідного тестування другокурсників у контрольній та експериментальній групах були загалом співмірними.

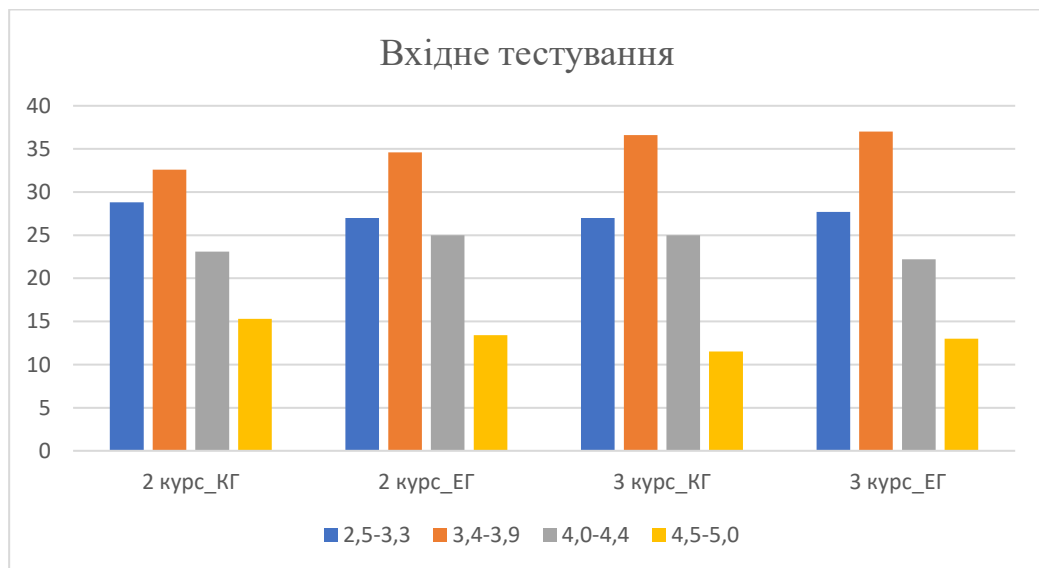


Рисунок 3.3. Показники діагностичного тестування

Джерело: власна розробка автора

На третьому курсі (рис. 3.3) найбільша частка здобувачів також отримала оцінки в межах 3,4–3,9: 36,5 % у КГ та 37,0 % в ЕГ. Оцінки в діапазоні 2,5–3,3 мали 27,0 % здобувачів КГ і 27,8 % ЕГ. Результати в межах 4,0–4,4 продемонстрували 25,0 % представників КГ та 22,2 % ЕГ, тоді як оцінки 4,5–5,0 отримали 11,5 % і 13,0 % відповідно. Незначні відмінності між

показниками дають підстави характеризувати початкові результати третьокурсників у КГ та ЕГ як загалом подібні.

Таким чином, на другому і третьому курсах переважали оцінки в діапазоні 3,4-3,9. Водночас значна частка здобувачів із результатами 2,5-3,3 засвідчила необхідність подальшого вдосконалення їхніх англomовних знань і вмінь. Подібність розподілу результатів у КГ та ЕГ свідчила про співмірність початкового рівня підготовки здобувачів у межах кожного курсу.

Поряд із виконанням тестових завдань проводилися аналіз отриманих результатів і робота над помилками. Здобувачі освіти не лише отримували оцінку з боку викладача, а й здійснювали *самооцінювання*, зіставляючи власні відповіді з еталонними зразками (бенчмарками), виявляючи допущені помилки та обґрунтовуючи необхідні виправлення. Коментування відповідей одногрупників сприяло розвитку навичок *взаємооцінювання*, хоча на цьому етапі така діяльність мала переважно спонтанний і несистематичний характер. Виявлена готовність здобувачів освіти долучатися до оцінювального процесу стала підґрунтям для подальшого формування вмінь аналізувати результати навчання й аргументувати оцінні судження на основі чітких критеріїв і дескрипторів.

Подальший етап діагностичної роботи було спрямовано на поглиблене дослідження показників *оцінно-рефлексивного критерію*. Діагностування за цим критерієм передбачало оцінювання здатності здобувачів освіти усвідомлювати й аналізувати якість власної навчальної діяльності та її результати, зіставляти їх з установленими критеріями, виявляти недоліки, визначати способи їх усунення та здійснювати самокорекцію.

Для діагностування сформованості оцінно-рефлексивних умінь було розроблено авторський опитувальник з урахуванням положень теорії рефлексії А. Карпова та концепції формувального оцінювання П. Блека і Д. Вільяма. Зміст тверджень було адаптовано до специфіки професійно орієнтованої англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків. Опитувальник дав змогу визначити сформованість рефлексивних умінь,

адекватність самооцінювання та здатність здобувачів аргументувати власні оцінні судження (Додаток В).

Опитувальник містив 20 тверджень, відповіді на які оцінювалися за п'ятибальною шкалою: від 1 бала - «повністю не згоден» до 5 балів - «повністю згоден». Такий формат забезпечував єдину процедуру кількісного оцінювання відповідей. Для кожного респондента обчислювали сумарний бал у межах від 20 до 100, після чого визначали середній показник шляхом ділення отриманої суми на кількість тверджень. Відповідно до заздалегідь установлених меж показники було розподілено за чотирма рівнями сформованості оцінно-рефлексивних умінь: високим, достатнім, середнім і низьким (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Розподіл здобувачів освіти контрольної та експериментальної груп
за рівнями сформованості оцінно-рефлексивних умінь**

Рівень	2 курс				3 курс			
	КГ (n=52)		ЕГ (n=52)		КГ (n=52)		ЕГ (n=52)	
високий	8	15,4%	9	17,3%	10	19,2%	12	22,2%
достатній	14	26,9%	10	19,2%	9	17,3%	9	16,7%
середній	10	19,2%	11	21,2%	10	19,2%	11	20,4%
низький	20	38,5%	22	42,3%	23	44,2%	22	40,7%

Джерело: складено автором на основі отриманих даних

На підставі кількісного аналізу було визначено рівні сформованості оцінно-рефлексивних умінь здобувачів освіти. На другому курсі високий рівень виявлено у 15,4 % здобувачів КГ та 17,3 % ЕГ. Вони здатні аналізувати власну навчальну діяльність, усвідомлювати причини отриманих результатів, прогнозувати подальші дії та здійснювати різні види рефлексії. Достатній рівень продемонстрували 26,9 % здобувачів КГ і 19,2 % ЕГ. Такі респонденти загалом аналізують результати відповідно до визначених критеріїв, проте потребують періодичної підтримки в організації рефлексивної діяльності. Середній рівень на другому курсі зафіксовано у 19,2 % здобувачів КГ та 21,2 % ЕГ. Для них характерні непослідовне застосування критеріїв оцінювання та

недостатня здатність прогнозувати способи поліпшення власних результатів. Найбільшою в обох групах була частка здобувачів із низьким рівнем - 38,5 % у КГ та 42,3 % в ЕГ. Вони здійснюють самоаналіз фрагментарно, недостатньо усвідомлюють причини власних результатів і значною мірою залежать від оцінювання викладача.

На третьому курсі високий рівень сформованості оцінно-рефлексивних умінь виявлено у 19,2 % здобувачів КГ та 22,2 % ЕГ, а достатній - у 17,3 % і 16,7 % відповідно. Середній рівень продемонстрували 19,2 % респондентів КГ та 20,4 % ЕГ. Вони частково аналізують власні навчальні досягнення, однак не завжди можуть аргументувати оцінні судження та визначати напрями подальшого вдосконалення. Низький рівень зафіксовано у 44,2 % здобувачів КГ та 40,7 % ЕГ, що вказує на недостатню сформованість умінь системного самоаналізу, самокорекції та перспективної рефлексії.

Отже, результати засвідчили неоднорідність сформованості оцінно-рефлексивних умінь здобувачів другого і третього курсів. У всіх групах переважав низький рівень, а сукупна частка респондентів із середнім і низьким рівнями становила від 57,7 % до 63,5 %. Це зумовило необхідність систематичного використання чітких критеріїв, рубрик, бенчмарків, само- і взаємооцінювання для розвитку рефлексії, самокорекції та здатності аргументувати власні оцінні судження.

Діагностування показників *операційно-діяльнісного критерію* здійснювали комплексно, поєднуючи аналіз виконання здобувачами професійно орієнтованих навчальних завдань із використанням спеціально розроблених інструментів само- та взаємооцінювання (рис. 3.4). Такий підхід дав змогу дослідити не лише уявлення здобувачів про власні вміння, а й практичне застосування ними критеріїв, дескрипторів та оцінювальних процедур під час навчально-професійної діяльності. Для діагностування відповідних показників було розроблено авторський опитувальник (Додаток Г), спрямований на визначення рівня сформованості вмінь самоконтролю, самооцінювання, взаємооцінювання, самокорекції та використання

встановлених критеріїв у професійно орієнтованих ситуаціях. Теоретичною основою створення інструментарію стали положення метакогнітивної теорії Дж. Шрава і Р. Деннісона (Schraw & Dennison, 1994), концепції саморегульованого навчання Б. Зіммермана (Zimmerman, 2002), а також принципи формульовального оцінювання, відповідно до яких здобувач має усвідомлено планувати власну діяльність, контролювати процес виконання завдань, оцінювати отримані результати й коригувати подальші дії.

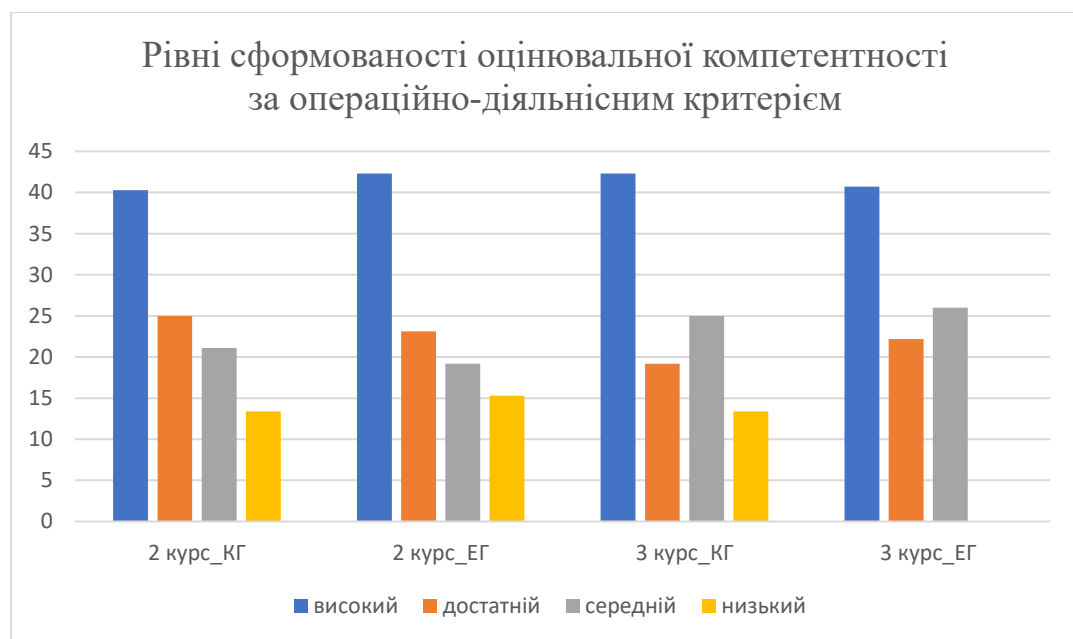


Рисунок 3.4. Розподіл здобувачів освіти другого і третього курсів за рівнями сформованості оцінювальної компетентності за операційно-діяльнісним критерієм

Джерело: власна розробка автора

Опитувальник містив 20 тверджень, об'єднаних у чотири блоки. Відповіді оцінювали за п'ятибальною шкалою, що дало змогу обчислити сумарний і середній показники та визначити рівень сформованості вмінь за операційно-діяльнісним критерієм (низький, середній, достатній, високий).

Результати діагностики за операційно-діяльнісним критерієм засвідчили переважання високого рівня сформованості відповідних умінь серед здобувачів другого курсу. Високий рівень виявлено у 40,4 % здобувачів КГ та 42,3 % ЕГ. Вони здатні самостійно здійснювати самоконтроль і самооцінювання, застосовувати визначені критерії під час виконання професійно орієнтованих завдань та коригувати власні дії. Достатній рівень встановлено у 25,0 % здобувачів КГ і 23,1 % ЕГ. Такі здобувачі загалом

володіють необхідними вміннями, однак в окремих ситуаціях потребують пояснень або підтримки викладача. Середній рівень на другому курсі зафіксовано у 21,2 % здобувачів КГ та 19,2 % ЕГ, а низький - у 13,5 % і 15,4 % відповідно. Представники цих рівнів застосовують критерії оцінювання непослідовно, відчують труднощі під час самоконтролю та корекції власних дій і переважно орієнтуються на оцінку викладача, а ідентичний сукупний показник високого й достатнього рівнів (65,4 %) засвідчує однорідність обох груп на початку другого курсу.

На третьому курсі високий рівень виявлено у 42,3 % здобувачів КГ та 40,7 % ЕГ, а достатній - у 19,2 % і 22,2 % відповідно. Середній рівень продемонстрували 25,0 % здобувачів КГ та 25,9 % ЕГ, низький - 13,5 % і 11,1 %. Сукупна частка високого і достатнього рівнів становила 61,5 % у КГ та 62,9 % в ЕГ. Отже, розподіл результатів третьокурсників у контрольній та експериментальній групах також був загалом подібним.

Таким чином, в усіх групах переважав високий рівень сформованості оцінювальної компетентності за операційно-діяльнісним критерієм. Водночас частка здобувачів із середнім і низьким рівнями становила від 34,6 % до 38,5 %. Це вказує на необхідність подальшого розвитку вмінь самоконтролю, самооцінювання, застосування критеріїв та корекції власних дій під час виконання професійно орієнтованих англомовних завдань.

Діагностування показників *операційно-діялісного критерію* здійснювали шляхом поєднання анкетування з виконанням практичних завдань, участю в рольових іграх, аналізом професійно орієнтованих кейсів та педагогічним спостереженням за процесами само- і взаємооцінювання. Комплексне застосування зазначених методів дало змогу зіставити дані, отримані з різних джерел, і забезпечило більш різнобічну та обґрунтовану інтерпретацію результатів.

Результати констатувального етапу виявили недостатню готовність частини здобувачів освіти до здійснення само- і взаємооцінювання та використання визначених критеріїв під час виконання професійно

орієнтованих англomовних завдань. Це обґрунтувало доцільність реалізації розробленої структурно-функціональної моделі, визначених педагогічних умов і відповідного методичного забезпечення. Формувальний етап педагогічного експерименту було спрямовано на апробацію запропонованої системи та порівняльне оцінювання результатів її впровадження у процес формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків.

Упродовж цього етапу здійснювали систематичний моніторинг навчальних досягнень, мотивації, активності та залученості здобувачів до професійно орієнтованої комунікативної діяльності, а також сформованості вмінь само- і взаємооцінювання, рефлексії та самокорекції. Для забезпечення порівнянності даних діагностичні процедури в контрольних та експериментальних групах проводили за єдиними критеріями, показниками й методиками. Педагогічне спостереження, аналіз виконаних завдань і систематична фіксація результатів дали змогу відстежувати проміжні зміни та зіставляти динаміку досліджуваних показників.

Методичну підготовку викладачів до реалізації формувального етапу забезпечено шляхом проведення циклу навчально-методичних семінарів (рис. 3.5). Під час них було розглянуто засади формувального оцінювання й освітнього бенчмаркінгу, способи застосування критеріїв і рівневих дескрипторів, форми само- і взаємооцінювання (Додаток І), диференційовані професійно орієнтовані завдання та цифрові засоби моніторингу навчальних результатів.

Для практичного застосування запропонованих процедур використовували три види оцінювальних рубрик: індивідуальну - для усних відповідей, технічних повідомлень, презентацій та аналізу професійних ситуацій (Додаток Ж); парного професійного діалогу - для рольових ігор, інструктажів, приймання-передавання вахти й повідомлень про технічні несправності (Додаток З); групового професійно орієнтованого завдання - для аналізу кейсів, роботи за методом «Світове кафе» (*World Café*), проєктної

діяльності, групових дискусій і моделювання штатних та аварійних ситуацій (Додаток І).

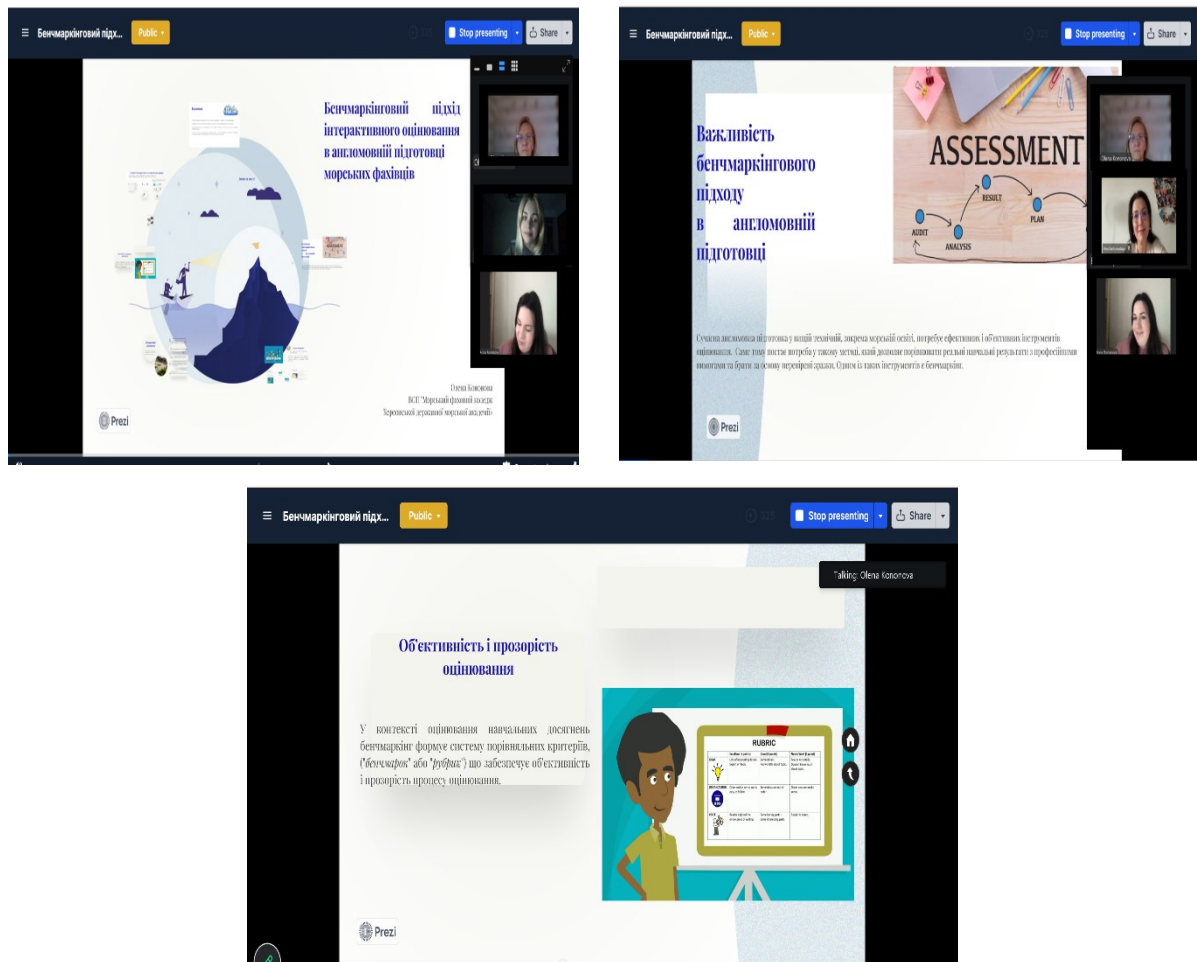


Рисунок 3.5. Обговорення бенчмаркінгового підходу в оцінюванні (скріншот онлайн-зустрічі)

Джерело: власна розробка автора

Змістову придатність авторських анкет, професійно-комунікативних бенчмарків, оцінювальних рубрик, карток само- та взаємооцінювання і чек-листів забезпечували шляхом їх узгодження з визначеними компонентами, критеріями та показниками оцінювальної компетентності. Під час навчально-методичних семінарів викладачі аналізували професійно орієнтовані завдання, конкретизували критерії й дескриптори рівнів виконання, опановували процедуру застосування рубрик та апробували розроблений інструментарій в освітньому процесі. За результатами обговорення і практичного застосування коригували неоднозначні формулювання та уточнювали відповідність бенчмарків ситуаціям майбутньої професійної діяльності судномеханіків.

Єдність діагностичних процедур у контрольних та експериментальних групах забезпечувалася однаковими інструкціями, часовими межами, критеріями, шкалами й послідовністю початкового та повторного вимірювань. Результати анкетування і тестування доповнювали даними педагогічного спостереження, бесід та аналізу виконання професійно орієнтованих завдань. Поєднання різних джерел інформації забезпечувало тріангуляцію даних і підвищувало обґрунтованість отриманих результатів.

Необхідність проведення таких заходів була зумовлена низкою проблем: відсутністю уніфікованих критеріїв оцінювання, адаптованих до специфіки професійно орієнтованої англійськомовної підготовки; недостатнім науково-методичним забезпеченням, зокрема браком навчальних матеріалів і цифрових ресурсів; складністю організації синхронного й асинхронного навчання; недостатньою готовністю викладачів до впровадження формувального оцінювання, само- та взаємооцінювання. Отже, методичні семінари стали важливим складником формувального етапу, забезпечивши узгодженість педагогічних дій, системне застосування оцінювальних інструментів і підвищення професійної компетентності викладачів.

З огляду на визначені проблеми та окреслені напрями методичної підтримки, подальша робота була спрямована на поетапну реалізацію визначених педагогічних умов формування оцінювальної компетентності. Так, реалізація *першої педагогічної умови* - формування позитивної мотивації здобувачів до оцінювальної діяльності в англійськомовному середовищі - передбачала організацію навчального процесу на основі змістової релевантності навчального матеріалу, а також системного й конструктивного зворотного зв'язку між викладачем і здобувачами освіти. Такий підхід створював передумови для усвідомленого формування навичок само- та взаємооцінювання й розвитку відповідального ставлення здобувачів до власних освітніх результатів.

Зважаючи на визначальну роль мотивації у вивченні англійської мови, викладач має застосовувати засоби й прийоми, що активізують внутрішні

навчальні спонукання здобувачів і сприяють саморозвитку їхньої мотиваційної сфери. Мотивацію необхідно актуалізувати на початку заняття та підтримувати на всіх його етапах (Нікон & Медведєва, 2025).

Результати попереднього етапу дослідження засвідчили відмінності у рівнях сформованості оцінювальної компетентності та англійськомовної підготовки здобувачів освіти. Це зумовило необхідність застосування диференційованого підходу з урахуванням індивідуальних можливостей, темпу опанування навчального матеріалу та рівня навчальних досягнень майбутніх судномеханіків (Kononova, 2024, с. 110-114). Зазначений підхід реалізовувався в процесі формувального експерименту в експериментальних групах здобувачів другого і третього курсів. Його застосування сприяло підвищенню навчальної мотивації, розвитку самостійності та створенню оптимальних умов для досягнення кожним здобувачем очікуваних результатів навчання.

З метою активізації лексичного матеріалу та формування стійких мовленнєвих навичок нами було запропоновано використання вправи «*Vanishing word / word combination / sentence*» з урахуванням рівня підготовки здобувачів освіти. Ця вправа застосовувалася для поетапного заучування професійної лексики, термінологічних словосполучень і цілісних речень.

Методика передбачала початкове повне відтворення слова, словосполучення або речення (визначення, інструкції чи технічного положення) на дошці з подальшим поступовим вилученням окремих елементів, що давало змогу здобувачам відтворювати матеріал із пам'яті. Процес повторювався доти, доки весь текст не зникав з дошки, а здобувачі самостійно не відтворювали його повністю.

Аналогічно здійснювалася робота з визначеннями технічних понять та фрагментами інструкцій. Такий підхід сприяв не лише механічному запам'ятовуванню лексичних одиниць, а й усвідомленому засвоєнню структури професійних формулювань, що забезпечувало розвиток

мовленнєвої пам'яті, автоматизацію використання термінології та підвищення впевненості під час усного продукування.

Застосування вправи «Vanishing...» (рис. 3.6) давало змогу враховувати рівень підготовки здобувачів: для початкового рівня використовувалися окремі слова та словосполучення, для середнього - короткі речення, а для високого - розгорнуті визначення та фрагменти інструкцій.

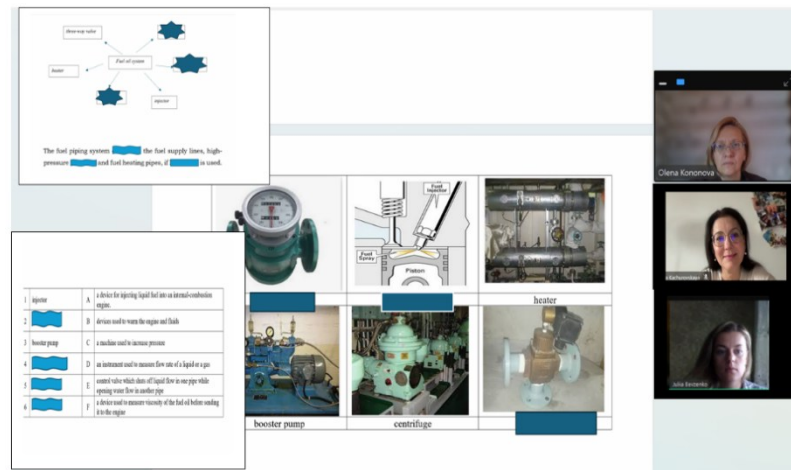


Рисунок 3.6. Приклад використання «Vanishing word / word combination / sentence» (скріншот онлайн-зустрічі)

Джерело: власна розробка автора

Використання диференційованих завдань у процесі навчання *читання* передбачало варіювання обсягу, складності та типу текстів відповідно до рівня підготовки здобувачів - від завдань на глобальне розуміння змісту (*Read and title the text; Put the procedure in order*) до аналітичних вправ (*Define terms; Choose the appropriate title*), що розвивало вміння співвідносити власні результати з критеріями.

Разом із тим у навчанні *аудіювання* відбувався добір аудіоматеріалів різного рівня складності, темпу мовлення та насиченості термінологією. Здобувачі з базовим рівнем підготовки, наприклад, виконували завдання на загальне розуміння й виокремлення ключових понять, тоді як більш підготовлені здійснювали детальний аналіз почутого, заповнювали професійні чек-листи та приймали рішення на основі прослуханих інструкцій. Поєднання таких завдань із чітко сформульованими бенчмарками сприяло розвитку здатності до самоаналізу, аргументованого оцінювання правильності власних відповідей і виявлення прогалин у знаннях.

Аналогічна логіка диференціації простежувалася й у навчанні *письма*. Диференційований підхід передбачав варіювання типів письмових робіт - від складання коротких інструкцій до підготовки розгорнутих професійних звітів із використанням спеціальної термінології. Виконання таких завдань супроводжувалося само- та взаємооцінюванням за визначеними критеріями, що давало змогу обґрунтовано оцінювати як власної, так і чужої роботи.

Для розвитку умінь *говоріння* застосовувалися рольові ігри, моделювання професійних ситуацій і фахові презентації, що передбачали поступове зменшення мовної підтримки - від використання мовних кліше до самостійного формулювання й аргументування позиції. Усні виступи оцінювалися за визначеними критеріями та дескрипторами із залученням здобувачів до взаємооцінювання, що розвивало вміння об'єктивно аналізувати комунікативну діяльність і надавати конструктивний зворотний зв'язок. Реалізацію диференційованого підходу під час розвитку умінь *говоріння* доповнювало використання цифрових ресурсів, розміщених на платформі Moodle, де здобувачі могли самостійно обирати рівень складності завдань. Таким чином, системне використання диференційованих завдань у різних видах мовленнєвої діяльності забезпечувало індивідуалізацію навчання та послідовне формування оцінювальної компетентності.

Важливу роль у реалізації формувального експерименту в експериментальних групах відіграли інтерактивні методики колективного обговорення, спрямовані на забезпечення активної взаємодії здобувачів освіти, розвиток навичок співпраці та обміну професійним досвідом. Зокрема, було використано методику «Світове кафе» (The World Café), яка передбачає навчання через діалог і колективне обговорення актуальних професійних питань. Методика спрямовувалася на активізацію взаємодії між здобувачами освіти та спільний пошук рішень визначених проблем. У дистанційному форматі її реалізація здійснювалася за допомогою віртуальних кімнат (breakout rooms), між якими учасники переходили після обговорення визначених тем. Координацію роботи здійснювали модератори, які

узагальнювали результати дискусій. Така організація діяльності сприяла розвитку навичок професійної комунікації, співпраці, аргументації власної позиції та спільного розв'язання професійно орієнтованих завдань (Kononova, 2023, с. 28–33).

У межах формувального експерименту в ЕГ також застосовувалася методика Job Interview, яка стимулювала активну участь здобувачів освіти та підвищувала їхню мотивацію до професійно орієнтованого іншомовного спілкування шляхом моделювання автентичної ситуації співбесіди на посаду суднового механіка. У межах цієї діяльності здобувачі по черзі виконували ролі кандидата та роботодавця й демонстрували вміння відповідати на запитання з використанням фахової англomовної лексики. Само- та взаємооцінювання здійснювалися за чітко визначеними критеріями, що сприяло розвитку внутрішньої мотивації та орієнтації на професійне самовдосконалення.

Логічним продовженням цієї роботи став формат Mini Pitch, використаний в ЕГ для формування вмінь лаконічно й переконливо представляти себе, усвідомлювати власні вміння та навички, визначати сильні сторони й компетентності, що потребували подальшого цілеспрямованого опрацювання. Подальше само- та взаємооцінювання сприяло підвищенню впевненості здобувачів, формуванню відповідальності за результати навчальної діяльності та усвідомленню особистого навчального прогресу.

Значну роль у підвищенні навчальної мотивації здобувачів ЕГ відіграли також завдання, спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності та формування інтересу до англійської мови професійного спрямування. Зокрема, міні-дебати («Why do you need English in your future profession?») сприяли формуванню навичок аргументованого висловлювання та міжособистісної комунікації; створення плакатів (рис. 3.7), зокрема «Safety rules in the ER», розвивало креативність, уміння візуалізувати інформацію та презентувати навчальний матеріал; проєктні роботи сприяли розвитку аргументованого мовлення, креативності та командної взаємодії. Зазначені

види діяльності також створювали умови для здійснення само- та взаємооцінювання, аналізу власних і групових результатів та усвідомлення особистого внеску в спільну діяльність.



Рисунок 3.7. Приклад плаката «Safety rules in the ER»

Джерело: власна розробка автора

У сукупності зазначені методики, форми та завдання, апробовані в ЕГ у процесі формувального експерименту, забезпечували інтеграцію формувального оцінювання в освітній процес і сприяли підвищенню навчальної мотивації, розвитку оцінювальної компетентності, критичного мислення та готовності майбутніх судномеханіків до професійного спілкування англійською мовою.

Реалізація *другої педагогічної умови* - створення навчального середовища, наближеного до професійної діяльності, - в експериментальних групах передбачала формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків у процесі англійськомовної підготовки через виконання завдань, що вимагали не лише застосування англійської мови, а й уміння оцінювати правильність, точність та ефективність власних дій.

Використання рольових (ділових) ігор та кейсів (Додаток Ї) в ЕГ забезпечувало занурення здобувачів у змодельовані виробничі ситуації. У рольових іграх моделювалися професійні комунікативні ситуації (інструктаж із безпеки, пояснення технічних операцій, дії в надзвичайних умовах), під час яких інші учасники виконували роль спостерігачів і надавали конструктивний

зворотний зв'язок. Робота з кейсами передбачала аналіз фахових ситуацій, пошук рішень та оцінювання відповідей одногрупників за визначеними критеріями, що сприяло розвитку вмінь аргументованого аналізу, критичного мислення, відповідальності та професійної рефлексії.

Перегляд мультимедійних матеріалів - відеоінструкцій, записів аварійних тренувань, демонстраційних роликів роботи суднових систем - в ЕГ супроводжувався організованими дискусіями, у межах яких здобувачі освіти мали можливість аргументовано висловлювати власні думки, формулювати висновки та пропонувати шляхи виправлення або вдосконалення змодельованих професійних ситуацій. У процесі обговорення здійснювалися само- та взаємооцінювання відповідей за визначеними критеріями, що допомагало здобувачам усвідомлювати власні помилки та визначати напрями подальшого вдосконалення навчальних і професійних дій. На рисунку 3.8 подано приклад мультимедійного матеріалу із завданням до відео, розміщеного на платформі Moodle.

Fire Drill: Analyse and Improve
MARITIME ENGLISH | VIDEO-BASED TASK

Watch the fire drill video

- 1 Watch and answer**
 - What was the source of the fire?
 - How did the crew detect the fire?
 - What actions were taken first? Were they correct?
- 2 Identify mistakes**
 Watch the video again. Identify at least three mistakes made by the crew during the fire drill. Explain why they are dangerous.
- 3 Suggest improvements**
 Imagine you are the Safety Officer. Suggest three improvements to make the fire drill more effective.
- 4 Peer assessment**
 Work in pairs and exchange your notes. Check whether your partner has identified the same mistakes. Discuss which explanation is more complete.
- 5 Reflection**
 Write a short paragraph: What would I do differently if I were in charge of this fire drill?

Рисунок 3.8. Приклад відеоматеріалу протипожежного тренування
Джерело: власна розробка автора

Поряд із цим використання навчально-професійних ситуацій в ЕГ забезпечувало перенесення теоретичних знань у практичний контекст і

служувало засобом формування вмінь аналізувати професійні дії та приймати обґрунтовані рішення. Зокрема, здобувачам пропонувалися ситуації «Пожежа в машинному відділенні», «Витік палива під час бункерування», «Несправність головного двигуна» тощо.

Отже, реалізація другої педагогічної умови в ЕГ засвідчила доцільність створення навчального середовища, наближеного до реальної професійної діяльності, яке забезпечує практичне використання англійської мови, розвиток умінь критично аналізувати власні та колективні дії, працювати з помилками, а також перехід від пасивного засвоєння матеріалу до активної, усвідомленої та професійно орієнтованої навчальної діяльності. Занурення здобувачів у квазіпрофесійні ситуації, у свою чергу, виступало дієвим засобом формування їхньої оцінювальної компетентності.

Впровадження *третьої педагогічної умови* - застосування інноваційних та інтерактивних методів навчання - здійснювалося в експериментальних групах у межах формувального експерименту. Її реалізація передбачала активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти, підвищення їхньої навчальної мотивації та створення умов для систематичного здійснення формувального оцінювання.

Однією з ефективних сучасних освітніх технологій, використаних у процесі навчання здобувачів ЕГ, була концепція BYOD (Bring Your Own Device), яка передбачає використання здобувачами власних цифрових пристроїв у навчальному процесі. Її застосування дало змогу трансформувати мобільні пристрої з потенційного відволікаючого чинника на результативний навчальний інструмент, орієнтований на індивідуальні освітні потреби та траєкторії розвитку здобувачів. Використання цифрових технологій спрямовувало освітній процес на потреби здобувачів ЕГ та сприяло раціональнішому використанню навчального часу: опрацювання теоретичного матеріалу здійснювалося за допомогою інтерактивних онлайн-ресурсів, а його практичне застосування - у процесі виконання

комунікативних і проблемно орієнтованих завдань під час роботи в парах та групах.

Важливою складовою методичного забезпечення реалізації третьої педагогічної умови стало проведення майстер-класів для викладачів, під час яких було розглянуто можливості використання цифрових платформ та онлайн-сервісів у системі оцінювання навчальних досягнень (рис. 3.9).

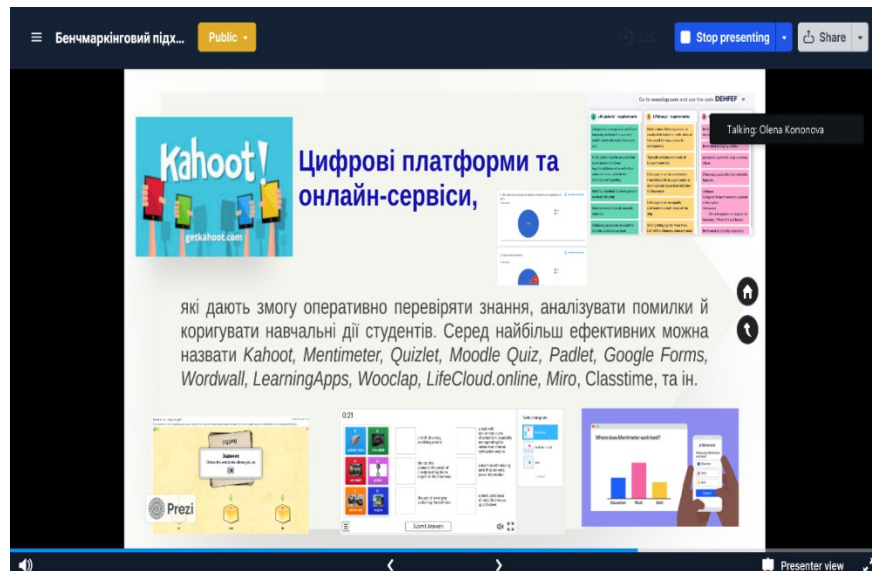


Рисунок 3.9. Обговорення цифрових платформ (скріншот онлайн-зустрічі)

Джерело: власна розробка автора

Після обговорення можливостей і практичної апробації цифрових інструментів проведено повторне опитування викладачів щодо перспектив їх подальшого впровадження. Переважна більшість респондентів висловила готовність використовувати цифрові платформи в оцінювальній діяльності, що засвідчило позитивне ставлення до цифровізації відповідних процедур.

Серед запропонованих цифрових інструментів викладачі найчастіше обирали Google Forms і Moodle для організації системного формувального та підсумкового оцінювання; дещо рідше - Kahoot! і Quizizz для оперативної перевірки засвоєння матеріалу та підтримання навчальної мотивації. Окремі респонденти ще не визначилися з вибором платформи.

Здобувачі освіти ЕГ у процесі формувального експерименту використовували онлайн-платформи, мультимедійні ресурси та цифрові інструменти в різних комунікативних форматах, що розширювало

можливості оцінювання англомовної компетентності та розвитку навичок само- й взаємооцінювання. Застосування цифрових технологій забезпечувало гнучкість та інтерактивність навчання, оперативний зворотний зв'язок, індивідуальну й групову взаємодію, а також систематичний моніторинг навчальних досягнень.

Залежно від дидактичної мети цифрові засоби в ЕГ застосовувалися з урахуванням змісту та етапу навчання на 2-му та 3-му курсах. На 2-му курсі Moodle, Google Classroom, LearningApps, Google Presentations, Mentimeter, Quizlet, Wordwall і Miro (рис. 3.10) використовувалися для актуалізації та закріплення мовних і професійних знань, виконання інтерактивних вправ, тестування, само- й взаємооцінювання.



Рисунок 3.10. Приклад використання цифрових платформ

Джерело: власна розробка автора

На 3-му курсі ці засоби доповнювалися Kahoot!, Quizizz, Wooclap і Padlet та застосовувалися переважно для виконання професійно орієнтованих завдань, контролю, рефлексії й командної взаємодії. Moodle і Google Classroom забезпечували систематизацію матеріалів, моніторинг результатів та оперативний зворотний зв'язок. Комплексне використання цифрових технологій сприяло підвищенню навчальної мотивації, об'єктивності оцінювання та розвитку комунікативних, рефлексивних і оцінювальних умінь здобувачів ЕГ.

Серед сучасних цифрових інструментів, використаних у процесі реалізації третьої педагогічної умови, особливу увагу було приділено технологіям штучного інтелекту, які дедалі активніше застосовуються в системі оцінювання навчальних досягнень. ІІІ розширює можливості викладача щодо автоматизованої перевірки завдань, аналізу типових помилок, надання індивідуалізованого зворотного зв'язку та створення різнорівневих тестових і контрольних матеріалів. Використання таких інструментів у роботі з ЕГ давало змогу оперативно відстежувати динаміку навчального прогресу та визначати рівень сформованості окремих компонентів оцінювальної компетентності.

Під час проведення майстер-класу викладачам було запропоновано розглянути ІІІ не як заміну професійної діяльності, а як інструмент підтримки у підготовці навчальних матеріалів та вдосконаленні оцінювальних процедур. Зокрема, учасники спробували сформулювати запит для генерації вправи з професійно орієнтованої англійської мови.

Розроблені за допомогою засобів штучного інтелекту матеріали було використано в роботі зі здобувачами ЕГ. Зокрема, застосовано вправу типу *Error Detection in Engine Safety Procedures*, у межах якої здобувачам пропонувалися короткі професійні інструкції з навмисно пропущеною термінологічною лексикою. Завдання полягало у виправленні помилок та аргументуванні правильного варіанта (Додаток М). Для перевірки подавався професійно-комунікативний бенчмарк, з яким здобувачі могли зіставити свої відповіді. Така робота сприяла розвитку критичного мислення, уважності до фахової термінології, аналітичних умінь і здатності обґрунтовувати власні рішення. Водночас під час роботи наголошувалося, що результативність застосування засобів штучного інтелекту визначається педагогічним супроводом викладача, чіткістю критеріїв оцінювання та збереженням особистої відповідальності здобувачів за результати навчання.

Разом із тим практика застосування ІІІ в ЕГ виявила як його значний потенціал, так і певні ризики. Поряд із позитивними ефектами спостерігалися

випадки зниження навчальної автономії окремих здобувачів, які частково перекладали відповідальність за виконання завдань і прийняття навчальних рішень на цифрові інструменти. Це засвідчило необхідність чітко регламентованого, педагогічно вмотивованого використання технологій ШІ та дотримання принципів академічної доброчесності.

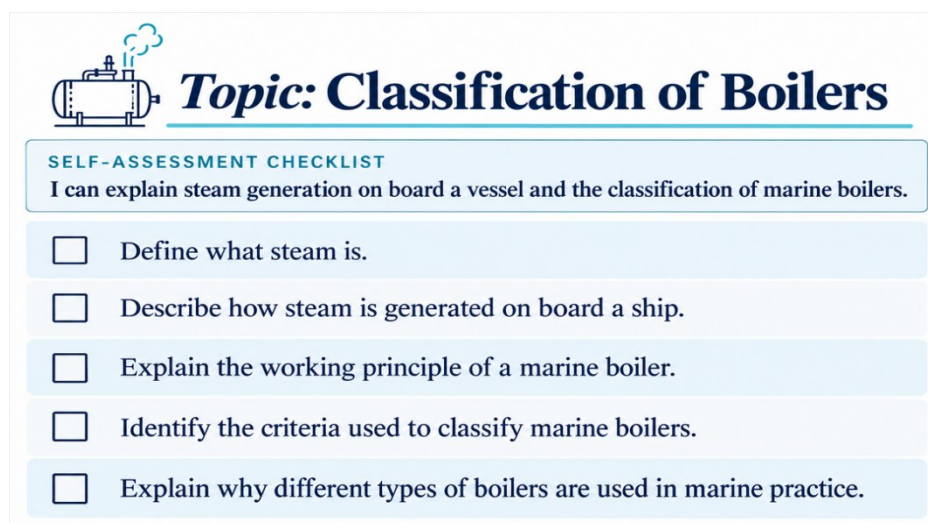
За таких умов особливої ваги набувала роль викладача, який трансформувався з транслятора знань у ментора й фасилітатора навчального процесу. Саме викладач визначав методичні межі застосування ШІ, формував критичне ставлення здобувачів до згенерованого контенту, навчав його аналізувати та верифікувати, забезпечував чіткість критеріїв оцінювання та підтримував баланс між технологічною підтримкою і особистою відповідальністю здобувача. Такий підхід сприяв формуванню навчальної автономії, відповідального ставлення до результатів діяльності та усвідомленого використання цифрових ресурсів у професійній підготовці майбутніх судномеханіків.

Отже, реалізація третьої педагогічної умови в експериментальній групі була спрямована на систематичне використання інноваційних та інтерактивних методів навчання, завдяки яким цифрові технології трансформували оцінювання з традиційної перевірки знань у безперервний процес, що супроводжував навчальну діяльність, забезпечував оперативний зворотний зв'язок і сприяв розвитку мотивації, навичок самооцінювання, взаємооцінювання та рефлексії здобувачів освіти.

Логічним продовженням формувального експерименту стала реалізація *четвертої педагогічної умови*, яка в експериментальних групах другого та третього курсів передбачала інтеграцію професійно-комунікативних бенчмарків і розроблених на їх основі рубрик оцінювання у процес само- та взаємооцінювання результатів англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків. Їх систематичне використання в ЕГ давало змогу здобувачам зіставляти результати виконання професійно орієнтованих завдань із установленими вимогами, виявляти розбіжності між очікуваними та

фактичними результатами й визначати напрями подальшого вдосконалення. Це сприяло розвитку рефлексії, відповідальності за результати навчальної діяльності та оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків.

Для забезпечення об'єктивності оцінювання та усвідомлення очікуваних результатів навчання здобувачами ЕГ використовувалися Can Do Statements та оцінювальні рубрики. Картки Can Do Statements (рис. 3.11) давали змогу здобувачам оперативно здійснювати самооцінювання, відстежувати індивідуальний навчальний прогрес і визначати напрями подальшого вдосконалення.



 **Topic: Classification of Boilers**

SELF-ASSESSMENT CHECKLIST
I can explain steam generation on board a vessel and the classification of marine boilers.

- ☐ Define what steam is.
- ☐ Describe how steam is generated on board a ship.
- ☐ Explain the working principle of a marine boiler.
- ☐ Identify the criteria used to classify marine boilers.
- ☐ Explain why different types of boilers are used in marine practice.

Рисунок 3.11. Приклад картки «Can Do Statements» до теми «Marine Boiler»

Джерело: власна розробка автора

Для оперативного оцінювання професійно-комунікативних завдань здобувачів ЕГ використовували спрощені рубрики. Вони охоплювали точність фахової термінології, повноту змісту, логічність викладу, мовне оформлення та професійну доречність, конкретизовані у відповідних дескрипторах (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Спрощена рубрика оперативного оцінювання за темою «Класифікація котлів»

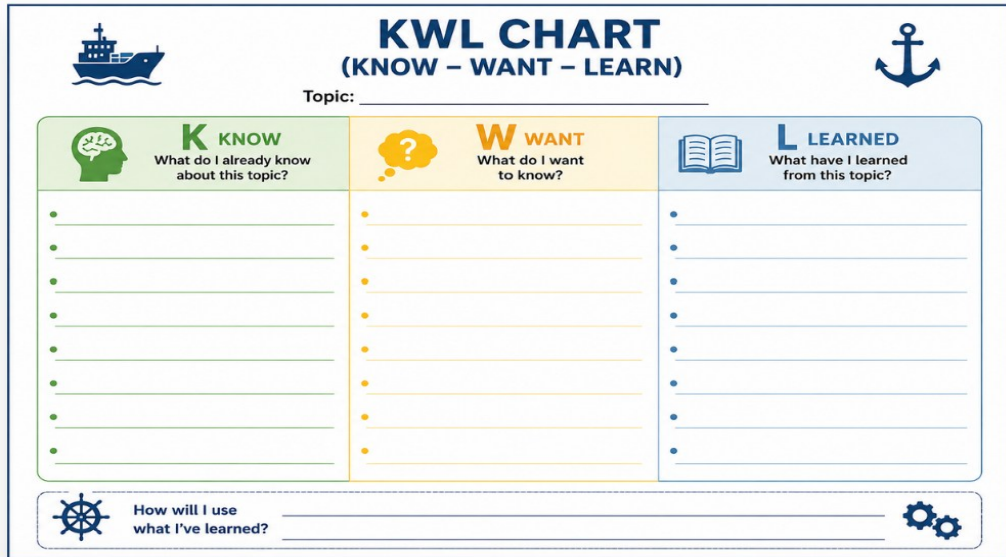
Criterion	3 - Yes	2 - Partly	1 - Not yet
Technical terminology	Terms are used correctly.	There are some errors.	Many terms are incorrect.
Content	All main points are explained.	Some information is missing.	The explanation is incomplete.

Criterion	3 - Yes	2 - Partly	1 - Not yet
Logical sequence	Ideas are clear and logical.	Some ideas are unclear.	There is no clear sequence.
Language and fluency	Speech is clear and mostly correct.	Some errors affect fluency.	Speech is difficult to understand.
Professional justification	The use of boiler types is explained.	The explanation is partial.	No justification is provided.

Джерело: власна розробка автора

Картки *Can Do Statements* та розроблені рубрики застосовувалися в ЕГ після кожного заняття та навчального модуля для само- і взаємооцінювання. П'ять критеріїв оцінювалися за трибальною шкалою: 3 бали - повністю, 2 - частково, 1 - не дотримано; максимальний результат - 15 балів. Спочатку здобувач здійснював самооцінювання, потім його роботу оцінював одногрупник і викладач. Порівняння результатів давало змогу виявити розбіжності в оцінках, визначити напрями вдосконалення та усвідомити власний навчальний прогрес. Результати інтерпретувалися так: 13-15 балів - високий, 10-12 - достатній, 7-9 - середній, 5-6 - низький рівень. Така процедура сприяла розвитку відповідальності, рефлексивних умінь і здатності визначати індивідуальні навчальні цілі.

Для активізації пізнавальної діяльності, розвитку рефлексії та оцінювальної компетентності здобувачів ЕГ використовували KWL Chart (Know - Want to Know - Learned). На початку вивчення теми здобувачі фіксували (рис. 3.12), що їм уже відомо (Know), визначали власні навчальні потреби, запитання та очікувані результати (Want to Know), а після опрацювання матеріалу узагальнювали набуті знання й уміння (Learned).



KWL CHART
(KNOW – WANT – LEARN)

Topic: _____

 K KNOW What do I already know about this topic?	 W WANT What do I want to know?	 L LEARNED What have I learned from this topic?
•	•	•
•	•	•
•	•	•
•	•	•
•	•	•
•	•	•
•	•	•
•	•	•
•	•	•
•	•	•

How will I use what I've learned? _____

Рисунок 3.12. Приклад *KWL Chart*

Джерело: власна розробка автора

На завершальному етапі здобувачі порівнювали заплановані та фактично отримані результати, визначали, які навчальні цілі було досягнуто, а які потребують подальшого опрацювання. Зіставлення отриманих результатів із визначеними критеріями та професійно-комунікативними бенчмарками давало змогу об'єктивніше оцінити власний прогрес, виявити прогалини у знаннях і визначити напрями подальшого вдосконалення та сприяло розвитку самооцінювання, рефлексивних умінь, навчальної автономії та відповідальності за результати власної навчальної діяльності.

Подальший розвиток процесу самооцінювання в ЕГ зумовив доцільність використання більш структурованого інструменту - *Self-Assessment Checklists* (рис.3.13), побудованого на чітко визначених професійно-комунікативних бенчмарках і реалізованого у формі контрольних списків для оцінювання виконання навчальних завдань. Після опрацювання теми або завершення модуля здобувачі оцінювали виконання завдань за визначеними критеріями та визначали аспекти, що потребували доопрацювання.



SELF-ASSESSMENT CHECKLIST

Engine Malfunction Discussion

After discussing engine malfunctions, evaluate your performance:

Self-assessment statements	Yes	Partly	No
✓ I described the engine problem clearly.	☐	☐	☐
✓ I used technical vocabulary correctly.	☐	☐	☐
✓ I explained the causes of the malfunction accurately.	☐	☐	☐
✓ I suggested possible solutions for the issue.	☐	☐	☐
✓ I answered questions confidently.	☐	☐	☐
✓ I spoke with good pronunciation and fluency.	☐	☐	☐
✓ I maintained good eye contact.	☐	☐	☐
✓ I kept a logical and organized flow of ideas.	☐	☐	☐
✓ I listened carefully to my partner's comments.	☐	☐	☐

What went well?

What can I improve next time?




Рисунок 3.13. Приклад картки «Self-Assessment Checklists»

Джерело: власна розробка автора

Під час взаємооцінювання усних або письмових робіт у ЕГ застосовувалися картки «Two Stars and a Wish». Кожен здобувач визначав два сильні аспекти роботи одногрупника (зокрема, точність використання термінології, логічність викладу, послідовність виконання дій тощо) та формулював одну рекомендацію для покращення (wish), наприклад: «I wish you would speak more fluently / add more technical details». Така техніка сприяла розвитку конструктивного мислення, формуванню культури академічного зворотного зв'язку та толерантного ставлення до оцінювання.

Під час виконання групових професійно орієнтованих завдань у ЕГ - World Café, аналізу кейсів, рольових ігор, моделювання аварійних ситуацій - використовувалася картка «Teamwork Assessment» (Додаток Н), спрямована на оцінювання ефективності командної взаємодії. Після завершення роботи здобувачі освіти оцінювали внесок членів своєї групи за такими критеріями: активність під час обговорення, виконання професійної ролі, використання морської англійської термінології, аргументованість технічних рішень, вміння слухати партнерів, дотримання професійної етики спілкування та внесок у досягнення спільного результату. Результати взаємооцінювання

обговорювалися в групі, що давало змогу проаналізувати ефективність командної роботи, визначити шляхи її вдосконалення та сформувати навички професійної взаємодії, необхідні для роботи в багатонаціональному екіпажі.

Отже, реалізація четвертої педагогічної умови в експериментальних групах забезпечувала систематичне використання професійно-комунікативних бенчмарків як еталонних орієнтирів для оцінювання результатів англійськомовної підготовки. Застосування Can Do Statements, Self-Assessment Checklists, Peer Assessment Rubrics, Two Stars and a Wish, KWL Chart та Teamwork Assessment у процесі формувального експерименту сприяло підвищенню усвідомленості й об'єктивності само- та взаємооцінювання, розвитку рефлексивних умінь і відповідальності за результати навчальної діяльності, а також удосконаленню оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків.

П'ятою педагогічною умовою визначено застосування штучного інтелекту на засадах триєдиної дидактичної взаємодії «викладач - здобувач освіти - ІІІ» у процесі англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків. У межах дослідження таку взаємодію розуміємо як узгоджене поєднання педагогічного керівництва, самостійної навчально-оцінювальної діяльності здобувача та інструментальної підтримки ІІІ. Її зміст полягає у визначенні функцій кожного учасника й послідовності використання цифрових рекомендацій під час виконання та вдосконалення професійно орієнтованих завдань.

Викладач визначає навчальну мету, добирає професійно-комунікативні бенчмарки, розробляє критерії та рубрики, пояснює допустимі способи використання ІІІ. До його функцій належать перевірка змістової й термінологічної точності згенерованих матеріалів, організація обговорення рекомендацій та надання педагогічного зворотного зв'язку. Відповідальність за підсумкове оцінювання залишається за викладачем.

Здобувач освіти самостійно виконує завдання та здійснює первинне самооцінювання, після чого формулює запит до ІІІ з урахуванням навчальної

мети й критеріїв. Отримані рекомендації він зіставляє з власною роботою, рубрикою та перевіреним зразком, визначає доцільність запропонованих змін і пояснює своє рішення. ШІ використовується для постановки уточнювальних запитань, попереднього аналізу структури повідомлення, виявлення можливих мовних неточностей і підготовки варіантів доопрацювання. Згенерована відповідь потребує критичної перевірки; статусу бенчмарка вона може набути лише після фахового й методичного опрацювання викладачем.

Послідовність роботи передбачає самостійне виконання завдання, самооцінювання за рубрикою, отримання попередніх рекомендацій ШІ, їх обговорення та перевірку, внесення обґрунтованих змін і повторне оцінювання. Наприклад, під час складання англomовного повідомлення про несправність суднового механізму здобувач спочатку перевіряє повноту опису, точність термінології та логічність викладу. Далі він використовує ШІ для уточнення структури повідомлення або можливих мовних помилок. Технічні поради звіряються з навчальними матеріалами та обговорюються з викладачем. Після доопрацювання здобувач пояснює, які зміни внесено та яким критеріям вони відповідають. Функціональний розподіл у цій взаємодії подано на рисунку 3.14.

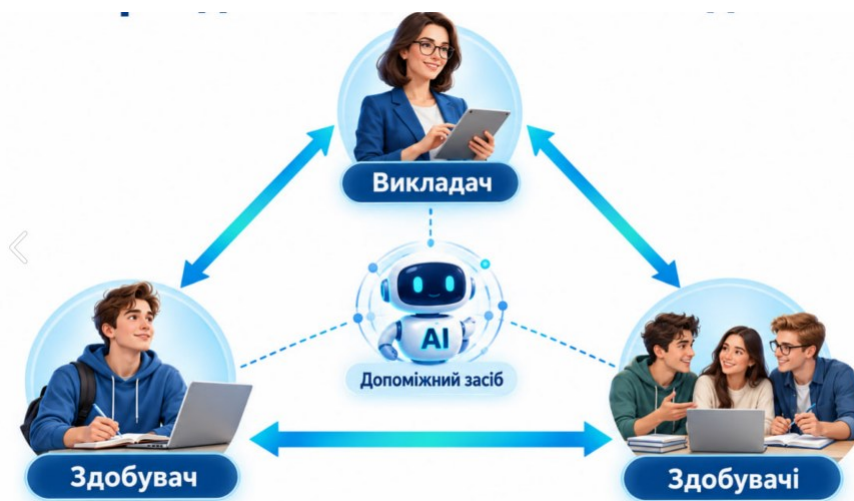


Рисунок 3.14. Триєдина дидактична взаємодія у реалізації п'ятої педагогічної умови

Джерело: авторська розробка.

Організаційне забезпечення умови охоплює попереднє узгодження правил використання ШІ, фіксацію його внеску в підготовку роботи та

збереження початкового й доопрацьованого варіантів. Для аналізу оцінювальних дій доцільно використовувати коротку картку, у якій здобувач зазначає отриману рекомендацію, рішення щодо її прийняття або відхилення та відповідний критерій. Персональні дані й конфіденційні професійні матеріали не включаються до запитів. Така організація створює умови для розвитку аргументованості оцінних суджень, критичного опрацювання зворотного зв'язку та відповідальності за власний результат.

Шостою педагогічною умовою визначено інтенсифікацію англійськомовного освітнього середовища підготовки майбутніх судномеханіків. Її зміст розкривається через підвищення регулярності, різноманітності та змістової насиченості використання англійської мови в навчальній, професійно-комунікативній та оцінювальній діяльності. Реалізація умови передбачає узгодження аудиторної, самостійної й цифрової взаємодії, щоб здобувачі систематично застосовували англійську мову для виконання фахових завдань, обговорення результатів та формулювання рекомендацій.

Аудиторна робота охоплює короткі професійні діалоги, пояснення послідовності технічних дій, повідомлення про стан обладнання та обговорення ситуацій у машинному відділенні. Самостійна підготовка включає опрацювання технічних інструкцій, прослуховування професійних повідомлень, складання звітів і підготовку усних відповідей. Цифрова взаємодія доповнює ці види діяльності консультаціями, обміном голосовими повідомленнями та коментарями до виконаних завдань. Узгодження зазначених форм подано на рисунку 3.15.



Рисунок 3.15. Організація інтенсивного англійськомовного освітнього середовища

Джерело: авторська розробка.

Оцінювальна комунікація включається до кожного навчального модуля. Здобувачі англійською мовою визначають сильні сторони роботи, пояснюють виявлені недоліки та пропонують способи їх усунення. Для підтримки такої діяльності використовуються мовні опори, зразки коректних коментарів і запитання, пов'язані з критеріями рубрики. Складність висловлювань поступово підвищується відповідно до рівня підготовленості. Спільні бенчмарки та критерії дають змогу простежувати якість виконання споріднених завдань у різних формах навчальної взаємодії.

Практичне втілення умови може передбачати послідовну роботу з однією професійною ситуацією: опрацювання англійськомовної інструкції, обговорення можливих причин несправності, підготовку усного повідомлення, складання письмового звіту та взаємооцінювання. Кожне наступне завдання розширює можливості застосування засвоєних мовних засобів і потребує використання попереднього зворотного зв'язку. Це забезпечує зв'язок між сприйняттям професійної інформації, її передаванням та аналізом якості власної комунікації.

В умовах релокації закладу морської освіти реалізація цієї умови потребує поєднання синхронної та асинхронної роботи з урахуванням територіальної розосередженості учасників і доступності цифрових ресурсів. Доцільно передбачати матеріали для завантаження, альтернативні способи подання відповідей, узгоджені терміни та регулярні консультації. За обмеженого доступу до тренажерів мовленнєву практику можна організовувати на основі технічних схем, відеоматеріалів та ситуаційних завдань. Передбачувана структура роботи, підтримувальний зворотний зв'язок і відповідність завдань рівню підготовленості допомагають зберігати участь здобувачів в англійськомовній взаємодії.

Аналіз реалізації умови доцільно здійснювати за регулярністю участі здобувачів у професійних обговореннях, різноманітністю виконаних комунікативних завдань, змістовністю оцінних коментарів та використанням рекомендацій у наступних роботах. Частота участі розглядається разом із якістю висловлювань, аргументованістю суджень і самостійністю доопрацювання. Це дає змогу визначати потребу в додаткових мовних опорах, зміні організації взаємодії або коригуванні навчального навантаження.

Отже, п'ята педагогічна умова визначає порядок педагогічно керованого використання ІІІ для аналізу й доопрацювання результатів, а шоста забезпечує сталість англійськомовної практики та перенесення оцінювальних умінь у різні навчальні ситуації. Їх узгодження з попередніми умовами доповнює комплекс засобів формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків.

3.2. Інтерпретація результатів дослідження

Підсумковий етап експерименту було спрямовано на перевірку результативності впроваджених педагогічних умов формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків. У межах цього етапу в контрольних та експериментальних групах здобувачів другого і третього курсів було здійснено повторну діагностику рівня сформованості оцінювальної компетентності, узагальнення та зіставлення отриманих

результатів із показниками констатувального й формувального етапів дослідження. Це дало змогу визначити динаміку змін у рівнях сформованості оцінювальної компетентності здобувачів КГ та ЕГ другого і третього курсів, а також оцінити результативність запропонованих педагогічних умов.

Інтерпретацію результатів здійснювали окремо за кожним критерієм. Отже, у дослідженні визначали не зміну єдиного інтегрального показника, а динаміку мотиваційно-ціннісного, когнітивно-змістового, операційно-діяльнісного та оцінно-рефлексивного критеріїв. Узгоджена позитивна спрямованість змін за всіма критеріями стала підставою для висновку про результативність цілісної структурно-функціональної моделі та комплексу педагогічних умов її реалізації. Аналіз результатів передбачав порівняння динаміки когнітивно-змістового, операційно-діяльнісного, оцінно-рефлексивного та мотиваційно-ціннісного компонентів оцінювальної компетентності у здобувачів КГ та ЕГ другого і третього курсів. Спочатку узагальнено якісні зміни в методичному забезпеченні й навчальній діяльності, а далі зіставлено кількісні показники обох груп. Така послідовність дала змогу схарактеризувати відмінності в динаміці результатів без надмірного посилення причинно-наслідкових висновків.

Експериментальний вплив мав комплексний характер і передбачав цілісну реалізацію структурно-функціональної моделі та визначених педагогічних умов. В експериментальних групах одночасно застосовували професійно-комунікативні бенчмарки, оцінювальні рубрики, самооцінювання, взаємооцінювання, формувальний зворотний зв'язок, професійно орієнтовані завдання, інтерактивні методи й цифрові технології. Тому одержані результати розглядаємо як сукупний педагогічний ефект реалізації структурно-функціональної моделі та комплексу педагогічних умов, а не як наслідок ізольованого впливу окремого складника бенчмаркінгового підходу.

Проведення навчально-методичних семінарів і надання цілеспрямованої методичної допомоги викладачам сприяли підвищенню їхньої готовності до

використання сучасних цифрових платформ та інтерактивних інструментів у процесі оцінювання. Підвищився рівень усвідомленого використання цифрових сервісів, розширився спектр інструментів формувального оцінювання, а також зросла частота інтеграції цифрових ресурсів у структуру занять. Зазначені заходи створили методичне підґрунтя для реалізації педагогічних умов в ЕГ другого і третього курсів та сприяли систематизації оцінювальної діяльності, підвищенню її прозорості й результативності.

В ЕГ здобувачів 2-го і 3-го курсів методичний інструментарій оновлювався шляхом використання нестандартних форм навчання, професійно орієнтованих завдань, проєктної діяльності та ігрових технологій (табл. 3.4), що сприяло підвищенню мотивації, пізнавальної активності, самостійності й відповідальності здобувачів та формуванню мотиваційно-ціннісного компонента оцінювальної компетентності. У КГ навчання здійснювалося без цілеспрямованого впровадження визначених педагогічних умов, що забезпечило основу для порівняльного аналізу результативності запропонованої методики.

Таблиця 3.4

Інтерактивні та практико-орієнтовані технології англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків

Компонент методичного інструментарію	Зміст реалізації	Результат реалізації
Нестандартні форми організації занять (Бровкіна, Турчин, 2023; Зеленська et al., 2021; Yurzhenko et al., 2025).	Проведення рольових ігор, професійно орієнтованих дискусій, інтерактивних занять та симуляцій професійних ситуацій.	Активізація комунікативної діяльності та підвищення мотивації до навчання.
Інтегровані завдання професійного спрямування (Горбань et al., 2020; Зарічанська, 2019; Пашенко, n.d.).	Виконання ситуаційних завдань, кейсів та аналіз професійних проблем англійською мовою.	Формування здатності застосовувати мовні знання у професійній діяльності.
Проектна діяльність (Біляковська et al., 2026; Кононова, 2024).	Підготовка цифрових презентацій, мініпроектів, командних досліджень та професійно орієнтованих виступів.	Розвиток навичок співпраці, критичного мислення та професійної комунікації.
Використання ігрових технологій (Дягілева et al., 2024; Переяславська & Смагіна, 2019).	Застосування вікторин, інтерактивних вправ, онлайн-ігор та цифрових платформ (Wordwall, Quizlet, LearningApps).	Підвищення навчальної активності та залучення здобувачів освіти до освітнього процесу.

Компонент методичного інструментарію	Зміст реалізації	Результат реалізації
Самооцінювання та взаємооцінювання (Буряк, 2023; Горошкін, 2024; Грицай, 2025; Zhorova et al., 2022).	Використання чек-листів, критеріїв оцінювання та рефлексивних вправ.	Розвиток навчальної автономії, рефлексивних умінь і відповідального ставлення до результатів навчання.
Цифрові технології та мультимедійні ресурси (Біляковська, Горук, 2024; Гуралюк, 2024; Кононова, 2024; Diahyleva et al., 2023; Yurzhenko et al., 2025; Zhorova et al., 2022).	Використання LMS Moodle, Google Classroom, Miro, Mentimeter та цифрових презентацій.	Забезпечення інтерактивності навчання та оперативного зворотного зв'язку.

Джерело: складено автором на основі праць, зазначених у відповідних рядках таблиці.

Отже, оновлення методичного забезпечення в ЕГ поєднало інтерактивні, практико-орієнтовані й цифрові технології, професійні ситуації, проєктну діяльність, само- та взаємооцінювання. Це активізувало пізнавальну діяльність, професійно орієнтовану англomовну комунікацію та підготувало підґрунтя для подальшої індивідуалізації навчання.

Зазначені підходи та технології створили підґрунтя для подальшої індивідуалізації освітнього процесу в ЕГ, що передбачала врахування рівня підготовки, навчальних потреб та індивідуальних можливостей кожного здобувача освіти. З цією метою на формувальному етапі експерименту особлива увага приділялася реалізації диференційованого підходу, який забезпечував адаптацію змісту, обсягу та складності навчальних завдань до індивідуальних особливостей здобувачів ЕГ другого і третього курсів.

Формувальний етап експерименту також засвідчив, що диференціація навчання в ЕГ, реалізована через розподіл завдань за рівнем складності, адаптацію навчального матеріалу до індивідуальних можливостей здобувачів та надання їм права вибору способів виконання завдань, сприяла оптимізації навчального навантаження, підвищенню ефективності засвоєння знань і поступовому розвитку мовних та професійно-комунікативних умінь. Водночас такий підхід створював умови для формування навичок самооцінювання, усвідомленого визначення власних навчальних потреб і планування подальшої навчальної діяльності.

Так, наприклад, здобувачам ЕГ другого і третього курсів пропонувалися диференційовані професійно орієнтовані завдання, тематика яких визначалася змістом навчальної програми та відповідала рівню підготовки здобувачів. Для здобувачів із високим рівнем підготовки використовувалися проблемно-пошукові завдання, що передбачали аналіз професійних ситуацій, визначення причин несправностей, розроблення алгоритмів їх усунення, підготовку усних доповідей і презентацій, а також рольові ігри з використанням фахової термінології. При цьому зміст і складність завдань добиралися з урахуванням специфіки тем, передбачених програмою навчання на відповідному курсі.

Для здобувачів ЕГ із середнім рівнем підготовки було розроблено навчально-професійні завдання, приклад одного з яких наведено на рис. 3.16.

1. Match the engine failures with their descriptions.

Engine Failure	Description
1. Overheating	a) Lack of lubrication
2. Low oil pressure	b) High engine temperature
3. Fuel leakage	c) Escape of fuel from the system

2. Complete the sentences.

1. The engine may overheat because of _____.
2. Low oil pressure can cause _____.
3. Fuel leakage is dangerous because _____.

3. Answer the questions.

- What should engineers do in case of engine overheating?
- Why is lubrication important for engine operation?

4. Work in groups and discuss ways to prevent engine failures.

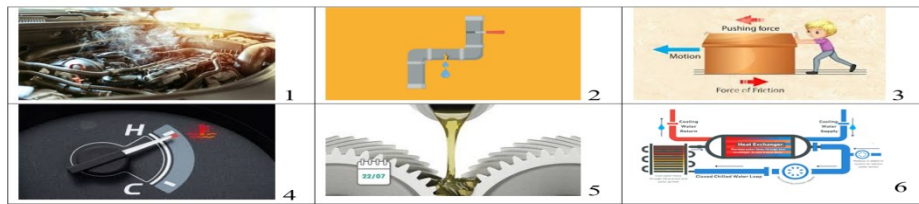
Рисунок 3.16. Приклад вправ для здобувачів освіти із середнім рівнем підготовки

Джерело: власна розробка автора

Відповідно, для здобувачів ЕГ 2-го і 3-го курсів із початковим рівнем підготовки пропонувалися репродуктивні завдання (рис. 3.17): робота з базовою професійною лексикою, заповнення пропусків, вибір правильних відповідей та складання простих описів технічних об'єктів за зразком. Тематика й складність завдань відповідали змісту навчальної програми та рівню підготовки здобувачів, що забезпечувало поступове засвоєння фахової термінології.

1. Label the pictures with the words from the box.

engine / failure overheating / leakage / lubrication / cooling system / friction



2. Choose the correct answer.

1) Overheating means:

- a) low temperature
- b) high temperature
- c) clean engine

2) Oil is used for:

- a) lubrication
- b) painting
- c) cleaning

3. Fill in the gaps using the words below: (overheating, oil, cooling system)

- The _____ helps reduce engine temperature.
- Low _____ pressure is dangerous.
- _____ may damage the engine.

4. Describe the picture of an engine using 4 sentences.

Рисунок 3.17. Приклад вправ для здобувачів освіти з початковим рівнем підготовки

Джерело: власна розробка автора

У процесі формувального експерименту здобувачів ЕГ другого і третього курсів активно залучали до парної та групової роботи, що сприяло розвитку співпраці, комунікативної взаємодії та відповідальності за спільний результат. Особливу увагу приділяли формуванню вмінь аналізувати власні досягнення та результати роботи одногрупників. Само- та взаємооцінювання здійснювалися за чітко визначеними критеріями й дескрипторами, що допомагало здобувачам усвідомлювати сильні та слабкі сторони власної діяльності, розвивати рефлексивні вміння й коригувати подальшу навчальну діяльність.

Під час виконання професійно орієнтованого діалогічного завдання здобувачі ЕГ здійснювали само- та взаємооцінювання за критеріями точності фахової лексики, логічності й грамотності висловлювання, активності та здатності підтримувати професійний діалог із використанням оцінювальних листів і дескрипторів (Додаток Н). Після виконання завдання вони аналізували результати, визначали помилки та шляхи їх усунення, що сприяло розвитку рефлексивних умінь, відповідальності, навичок оцінювання та навчальної автономії.

Важливим чинником підвищення ефективності формування оцінювальної компетентності здобувачів експериментальних груп другого і третього курсів було використання інтерактивного освітнього середовища,

яке поєднувало цифрові технології, комунікативні методи та елементи співпраці. Організація навчальної діяльності в ЕГ із застосуванням онлайн-платформ, інтерактивних сервісів і професійно орієнтованих завдань сприяла активнішому залученню здобувачів до процесу оцінювання, розвитку навичок самоконтролю та формуванню відповідального ставлення до результатів власної навчальної діяльності. Використання цифрових інструментів давало змогу оперативно отримувати зворотний зв'язок, здійснювати моніторинг навчальних досягнень та своєчасно коригувати освітній процес відповідно до індивідуальних потреб здобувачів ЕГ.

Послідовність використання цифрових інструментів під час вивчення теми «Types of Engines» в експериментальних групах узагальнено на рис. 3.18.

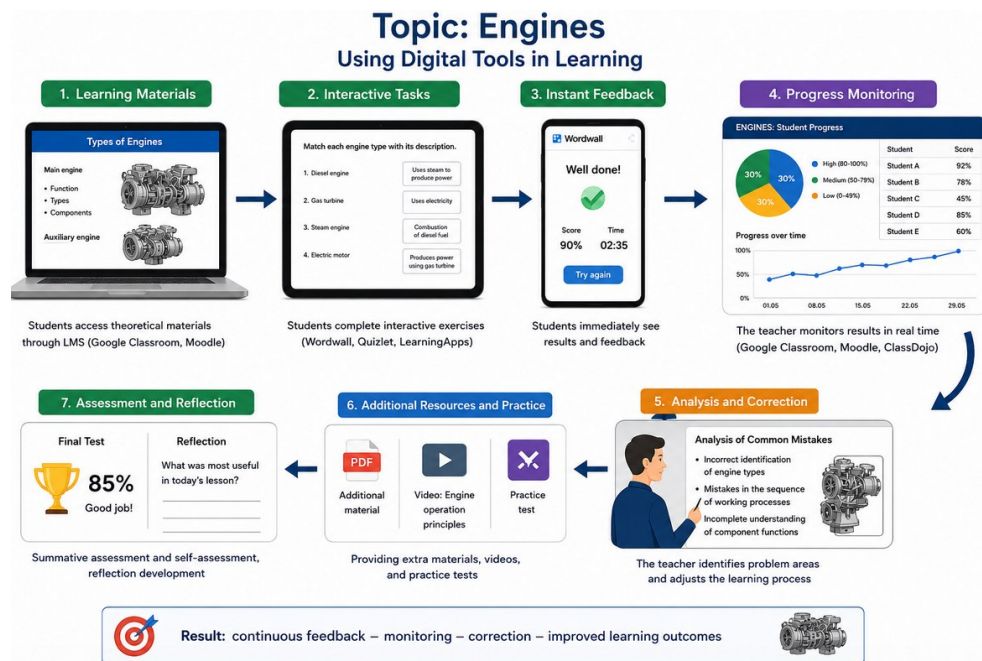


Рисунок 3.18. Використання цифрових інструментів у процесі вивчення теми «Types of Engines»

Джерело: власна розробка автора

Першим етапом експериментального навчання в ЕГ другого і третього курсів було ознайомлення здобувачів із теоретичним матеріалом за допомогою LMS Moodle та Google Classroom, де розміщувалися навчальні матеріали, презентації та схеми будови двигунів. На наступному етапі здобувачі ЕГ виконували інтерактивні вправи на платформах Wordwall, Quizlet та LearningApps, спрямовані на закріплення професійної лексики, класифікацію типів двигунів і розуміння принципів їх роботи. Після

виконання завдань здобувачі одразу отримували результати та коментарі, що давало змогу оперативно визначати рівень засвоєння матеріалу та виявляти аспекти, які потребували додаткового опрацювання.

Особливу увагу було приділено моніторингу навчальних досягнень здобувачів ЕГ, який здійснювався викладачем у режимі реального часу за допомогою цифрових платформ. Систематичний аналіз результатів тестування та виконання інтерактивних завдань давав змогу оперативно виявляти типові помилки, визначати труднощі в засвоєнні професійної лексики й навчального матеріалу та відповідно коригувати зміст і темп роботи. Залежно від виявлених освітніх потреб здобувачам пропонували додаткові відеоматеріали, тренувальні вправи та інтерактивні завдання. Їх використання сприяло закріпленню знань, удосконаленню мовленнєвих умінь і розвитку професійно орієнтованої англomовної комунікації.

Завершальний етап роботи з цифровими матеріалами передбачав підсумкове оцінювання та рефлексію. Здобувачі зіставляли отримані результати з критеріями й дескрипторами, виявляли допущені помилки та планували подальшу навчальну діяльність. Цифрові інструменти забезпечували оперативний зворотний зв'язок, відстеження індивідуального прогресу та підтримання навчальної мотивації.

Важливою умовою експериментального навчання здобувачів другого і третього курсів було створення позитивного психологічного клімату та підтримувального освітнього середовища. Ситуаційні вправи, рольові ігри, проєкти й цифрові завдання активізували професійно орієнтоване спілкування англійською мовою, розвивали відповідальність, критичне мислення та навчальну автономію (рис. 3.19).

Situation-Based Task: Engine Overheating Problem

Situation

During a voyage, the watch engineer notices that the temperature of the main engine has risen above the normal operating range. An alarm sounds in the engine control room, and the cooling water temperature continues to increase. The vessel is operating under normal load conditions.

Task

You are members of the engine department. Analyze the situation and discuss possible actions.

1.  Identify possible causes of engine overheating.
2.  Explain what risks this problem may create for the vessel.
3.  Suggest immediate actions that should be taken by the engineering team.
4.  Recommend preventive measures to avoid similar situations in the future.
5.  Prepare a short oral report for the Chief Engineer describing the problem and your proposed solution.



Рисунок 3.19. Приклад виконання професійно орієнтованого завдання

Джерело: власна розробка автора

У межах формувального експерименту здобувачі експериментальних груп другого і третього курсів систематично виконували професійно орієнтовані завдання, що передбачали аналіз змодельованих ситуацій, практичне застосування теоретичних знань, спільне обговорення проблеми, обґрунтування рішень та їх представлення англійською мовою. Результати оцінювали за рубриками, які передбачали чотири рівні сформованості та містили відповідні критерії й дескриптори (Додаток І), а під час групової роботи використовували чек-листи (Додаток І). Після завершення завдань здобувачі зіставляли власне виконання з професійно-комунікативними бенчмарками та професійними стандартами, визначали досягнуті результати й аспекти, що потребували вдосконалення.

Оцінювальну діяльність організовували поетапно: спочатку здобувачі здійснювали самооцінювання відповідно до встановлених критеріїв, потім отримували оцінні судження однокласників, після чого викладач узагальнював результати та надавав зворотний зв'язок. Така послідовність давала змогу зіставляти власне бачення якості виконання із зовнішньою оцінкою, аналізувати типові помилки, коригувати подальші дії та планувати розвиток навчальних і професійних умінь. Залучення до ситуаційних завдань,

рольової взаємодії та оцінювальних процедур також підтримувало активність, відповідальність і зацікавленість здобувачів у професійному розвитку.

У контрольних групах другого і третього курсів аналогічні за тематикою завдання виконували в межах чинної організації навчання без систематичного застосування професійно-комунікативних бенчмарків, розроблених рубрик і процедур само- та взаємооцінювання. Це дало змогу порівняти динаміку показників оцінювальної компетентності в контрольних та експериментальних групах на підсумковому етапі. Зміни в мотивації та ставленні здобувачів до професійно орієнтованої англійськомовної підготовки додатково визначали за результатами повторного анкетування.

Повторне анкетування за *мотиваційно-ціннісним критерієм* містило питання щодо ролі підтримки викладачів та одногрупників, конструктивного зворотного зв'язку, а також практик само- та взаємооцінювання (Додаток Д). Анкетування проводилося серед здобувачів КГ та ЕГ другого і третього курсів, що дало змогу не лише визначити загальну динаміку мотиваційних показників, а й зіставити зміни в мотиваційній сфері здобувачів залежно від умов організації навчання.

Порівняльний аналіз результатів повторного анкетування засвідчив позитивну динаміку показників *мотиваційно-ціннісного критерію* в експериментальних групах другого і третього курсів. Порівняно з відповідними контрольними групами ці зміни були більш вираженими. Зокрема, підтримка викладачів і одногрупників, систематичне отримання конструктивного зворотного зв'язку та залучення до само- і взаємооцінювання супроводжувалися зниженням психологічної напруги, підвищенням упевненості у власних можливостях та активнішою участю у професійно орієнтованій англійськомовній комунікації. Водночас здобувачі ЕГ частіше відзначали значущість аналізу власних і чужих результатів для усвідомлення критеріїв успішності, визначення особистого прогресу та планування подальшого вдосконалення.

Після узагальнення якісних спостережень проаналізовано кількісні зміни в розподілі здобувачів другого курсу за високим, достатнім, середнім і низьким рівнями мотиваційно-ціннісного критерію (табл. 3.5). Це стало підґрунтям для подальшого зіставлення результатів КГ та ЕГ на підсумковому етапі.

Таблиця 3.5

Динаміка рівнів мотиваційно-ціннісного критерію здобувачів 2-го курсу КГ та ЕГ до та після формувального експерименту

Рівень	2 курс до експерименту				2 курс після експерименту			
	КГ (n=52)		ЕГ (n=52)		КГ (n=52)		ЕГ (n=52)	
високий	23	44,2%	24	46,2%	22	42,3%	30	57,7%
достатній	15	28,8%	14	26,9%	16	30,8%	15	28,8%
середній	8	15,4%	7	13,5%	9	17,3%	4	7,7%
низький	6	11,5%	7	13,5%	5	9,6%	3	5,7%

Джерело: складено автором на основі отриманих даних

Наведені результати засвідчують позитивну динаміку за мотиваційно-ціннісним критерієм в ЕГ другого курсу. Частка здобувачів із високим рівнем зросла з 46,2 % до 57,7 %, а з достатнім - із 26,9 % до 28,8 %. Відповідно, сукупна частка високого й достатнього рівнів збільшилася із 73,1 % до 86,5 %, тобто на 13,4 відсоткового пункту. Водночас частка здобувачів із середнім рівнем зменшилася з 13,5 % до 7,7 %, а з низьким - із 13,5 % до 5,7 %.

У КГ зміни були незначними: частка високого рівня зменшилася з 44,2 % до 42,3 %, достатнього - зросла з 28,8 % до 30,8 %, середнього - з 15,4 % до 17,3 %, а низького - зменшилася з 11,5 % до 9,6 %. Сукупна частка високого й достатнього рівнів практично не змінилася: 73,0 % до експерименту та 73,1 % після нього. Отже, в ЕГ другого курсу зафіксовано виразнішу позитивну динаміку за мотиваційно-ціннісним критерієм порівняно з КГ.

Для визначення динаміки мотиваційно-ціннісного критерію також проведено повторне діагностування здобувачів третього курсу контрольної та експериментальної груп; результати наведено в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

**Динаміка рівнів мотиваційно-ціннісного критерію здобувачів 3-го курсу
КГ та ЕГ до та після формувального експерименту, %**

Рівень	3 курс до експерименту				3 курс після експерименту			
	КГ (n=52)		ЕГ (n=54)		КГ (n=52)		ЕГ (n=54)	
високий	22	42,3%	23	42,6%	20	38,5%	31	57,6%
достатній	16	30,8%	13	24,1%	18	34,6%	14	26,0%
середній	9	17,3%	12	22,2%	8	15,4%	5	9,2%
низький	5	9,6%	6	11,1%	6	11,5%	4	7,4%

Джерело: складено автором на основі отриманих даних

Більш помітну позитивну динаміку за мотиваційно-ціннісним критерієм виявлено в ЕГ третього курсу. Частка здобувачів із високим рівнем зросла з 42,6 % до 57,6 %, а з достатнім - із 24,1 % до 26,0 %. Відповідно, сукупна частка високого й достатнього рівнів збільшилася із 66,7 % до 83,6 %, тобто на 16,9 відсоткового пункту. Водночас частка здобувачів із середнім рівнем зменшилася з 22,2 % до 9,2 %, а з низьким - з 11,1 % до 7,4 %.

У КГ зміни були незначними: частка високого рівня зменшилася з 42,3 % до 38,5 %, а достатнього - зросла з 30,8 % до 34,6 %. Їхня сукупна частка залишилася незмінною - 73,1 %. Отже, результати засвідчують виразнішу позитивну динаміку за мотиваційно-ціннісним критерієм в ЕГ третього курсу порівняно з КГ та підтверджують результативність цілісної структурно-функціональної моделі й комплексу реалізованих педагогічних умов.

Для визначення динаміки показників когнітивно-змістового критерію було проведено підсумкове тестування. Підсумковий тест був еквівалентним вхідному за структурою, кількістю завдань, співвідношенням рівнів складності, максимальною кількістю балів, часом виконання та правилами оцінювання, однак містив інше конкретне мовне і професійно орієнтоване наповнення. Це зменшувало можливість механічного відтворення відповідей і створювало умови для коректного зіставлення результатів початкового та підсумкового діагностування.

Контрольний тест Progress Test II був спрямований на перевірку двох змістових складників когнітивно-змістового критерію: професійно орієнтованих англійськомовних знань і знань процедур оцінювальної діяльності. До першого складника належали завдання на володіння морською англійською термінологією, граматичними конструкціями, розуміння професійно орієнтованих текстів і застосування мовного матеріалу в навчально-професійних ситуаціях. Другий складник охоплював завдання на розуміння критеріїв, рівневих дескрипторів, рубрик і бенчмарків, а також принципів самооцінювання, взаємооцінювання та надання зворотного зв'язку.

Для оцінювання когнітивно-змістового критерію знання майбутніх судномеханіків перевіряли за допомогою контрольного тесту Progress Test II. Його результати дали змогу визначити рівень засвоєння професійно орієнтованого англійського матеріалу та простежити динаміку відповідних показників. Дані контрольних та експериментальних груп аналізували окремо за кожним курсом і зіставляли з урахуванням змін, зафіксованих до та після формувального етапу.

Тест Progress Test II складався з 30 завдань трьох рівнів складності: 18 завдань I рівня (по 2 бали) перевіряли знання професійної термінології та розуміння фактів; 10 завдань II рівня (по 5 балів) - засвоєння граматики й граматичних конструкцій; 2 завдання III рівня (по 7 балів) передбачали синтез знань та їх практичне застосування. Результати визначали за шкалою: 90-100 балів - високий рівень, 75-89 - достатній, 60-74 - середній, до 59 балів - низький.

Для визначення динаміки сформованості *когнітивно-змістового критерію* оцінювальної компетентності проведено порівняльний аналіз результатів здобувачів освіти 2-го та 3-го курсів контрольних і експериментальних груп. Рівень сформованості критерію визначався за чотирма рівнями (табл. 3.7): низьким (2,0-3,3 бала), середнім (3,4-3,9 бала), достатнім (4-4,4 бала) та високим (4,5-5,0 бала).

Таблиця 3.7

Розподіл здобувачів другого і третього курсів контрольних та експериментальних груп за рівнями сформованості когнітивно-змістового критерію після формувального етапу експерименту

Бал	Рівень	2 курс після експерименту		2 курс після експерименту		3 курс після експерименту		3 курс після експерименту	
		КГ (n=52)		ЕГ (n=52)		КГ (n=52)		ЕГ (n=54)	
2-3,3	низький	17	32,7%	7	13,4%	15	28,8%	8	14,8%
3,4-3,9	середній	19	36,5%	10	19,2%	21	40,4%	10	18,5%
4-4,4	достатній	10	19,2%	17	32,6%	11	21,2%	17	31,4%
4,5-5	високий	6	11,5%	18	34,6%	5	9,6%	19	35,2%

Джерело: складено автором на основі отриманих даних

Як видно з таблиці 3.7, після завершення формувального етапу в експериментальних групах другого і третього курсів переважали високий та достатній рівні сформованості показників за когнітивно-змістовим критерієм. Серед здобувачів другого курсу ЕГ високий рівень виявлено у 34,6 % осіб, достатній - у 32,6 %, тоді як у КГ ці показники становили 11,5 % і 19,2 % відповідно. Отже, сукупна частка здобувачів із високим і достатнім рівнями в ЕГ досягла 67,2 %, що на 36,5 відсоткового пункту більше, ніж у КГ (30,7 %).

Подібні результати отримано й серед здобувачів третього курсу. В ЕГ високий рівень зафіксовано у 35,2 % осіб, достатній - у 31,4 %, а їхня сукупна частка становила 66,6 %. У КГ високий рівень мали 9,6 % здобувачів, достатній - 21,2 %, тобто разом 30,8 %. Водночас частка здобувачів із низьким і середнім рівнями в ЕГ третього курсу становила 33,3 %, тоді як у КГ - 69,2 %. Отже, після формувального етапу в експериментальних групах другого і третього курсів переважали достатній та високий рівні сформованості показників за когнітивно-змістовим критерієм, а підсумкові результати були вищими порівняно з контрольними групами. Виявлені відмінності засвідчують позитивну динаміку сформованості відповідних знань і вмінь та були враховані під час подальшого аналізу результатів педагогічного експерименту.

Суттєвим чинником позитивної динаміки була цілеспрямована педагогічна підтримка під час тестового контролю, зокрема можливість

повторного виконання завдань, що сприяло зниженню тривожності, аналізу й корекції помилок та підвищенню відповідальності за результати навчання. Виявлені зміни свідчили про педагогічну доцільність розробленої методики й систематичного використання формувального оцінювання, самооцінювання, взаємооцінювання та зворотного зв'язку.

Для забезпечення порівнюваності початкових і підсумкових результатів повторне діагностування здійснювали за тими самими критеріями, показниками, шкалою та правилами визначення рівнів. Водночас під час інтерпретації враховували, що повторне використання самооцінювального опитувальника могло частково вплинути на відповіді здобувачів унаслідок їхнього попереднього ознайомлення зі змістом тверджень. Тому результати опитування аналізували не ізольовано, а разом із даними педагогічного спостереження, виконання професійно орієнтованих завдань, застосування оцінювальних рубрик та результатами само- і взаємооцінювання.

Одним із показників результативності формувального етапу була динаміка рівнів сформованості *оцінно-рефлексивних умінь*, пов'язаних із самоаналізом, самоконтролем, застосуванням визначених критеріїв, здійсненням само- і взаємооцінювання та коригуванням навчальної діяльності. Для виявлення змін за *оцінно-рефлексивним критерієм* після завершення експериментального навчання було проведено повторне анкетування здобувачів другого курсу контрольної та експериментальної груп (додаток Е). Отримані результати зіставлено з даними констатувального етапу окремо за кожною групою. Кількісний розподіл здобувачів за рівнями сформованості оцінно-рефлексивних умінь до і після формувального етапу представлено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Динаміка розподілу здобувачів другого курсу контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості оцінно-рефлексивних умінь до і після формувального етапу експерименту

Рівень	2 курс до експерименту				2 курс після експерименту			
	КГ (n=52)		ЕГ (n=52)		КГ (n=52)		ЕГ (n=52)	
високий	8	15,4%	9	17,3%	10	19,2%	23	44,2%
достатній	14	26,9%	10	19,2%	9	17,3%	15	28,8%
середній	10	19,2%	11	21,2%	10	19,2%	6	11,5%
низький	20	38,5%	22	42,3%	23	44,2%	8	15,4%

Джерело: складено автором на основі отриманих даних

За результатами діагностування здобувачів другого курсу до формувального етапу високий рівень оцінно-рефлексивних умінь виявлено у 15,4 % КГ і 17,3 % ЕГ, достатній - у 26,9 % і 19,2 %, середній - у 19,2 % і 21,2 %, низький - у 38,5 % і 42,3 % відповідно. Після експерименту в ЕГ частка здобувачів із високим і достатнім рівнями зросла з 36,5 % до 73,0 %, а з низьким - зменшилася з 42,3 % до 15,4 %, що свідчить про позитивні зміни у сформованості оцінно-рефлексивних умінь здобувачів другого курсу експериментальної групи.

Для визначення динаміки сформованості оцінно-рефлексивних умінь у здобувачів третього курсу після завершення формувального етапу було проведено повторне анкетування. Отримані результати зіставлено з даними констатувального етапу окремо в контрольній та експериментальній групах. Кількісний розподіл здобувачів за відповідними рівнями до і після формувального етапу наведено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Динаміка розподілу здобувачів третього курсу контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості оцінно-рефлексивних умінь до і після формувального етапу експерименту

Рівень	3 курс до експерименту				3 курс після експерименту			
	КГ (n=52)		ЕГ (n=54)		КГ (n=52)		ЕГ (n=54)	
високий	10	19,2%	10	18,5%	9	17,3%	21	38,9 %
достатній	9	17,3%	9	16,7%	10	19,2%	17	31,5%
середній	10	19,2%	12	22,2%	12	23,1%	7	13,0 %

Рівень	3 курс до експерименту				3 курс після експерименту			
	КГ (n=52)		ЕГ (n=54)		КГ (n=52)		ЕГ (n=54)	
низький	23	44,2%	23	42,6%	21	40,4%	9	16,7 %

Джерело: складено автором на основі отриманих даних

За результатами діагностування здобувачів третього курсу до формувального етапу високий рівень оцінно-рефлексивних умінь виявлено у 19,2 % КГ і 18,5 % ЕГ, достатній - у 17,3 % і 16,7 %, середній - у 19,2 % і 22,2 %, низький - у 44,2 % і 42,6 % відповідно. Після експерименту в ЕГ частка здобувачів із високим і достатнім рівнями зросла з 35,2 % до 70,4 %, а з низьким - зменшилася з 42,6 % до 16,7 %, що засвідчує позитивну динаміку сформованості оцінно-рефлексивних умінь.

Отримані дані засвідчили позитивну динаміку готовності здобувачів експериментальної групи конструктивно сприймати зворотний зв'язок, аргументовано оцінювати результати діяльності одногрупників і використовувати рефлексію для вдосконалення професійно орієнтованого усного мовлення. Збільшення частки здобувачів із високим і достатнім рівнями вказує на посилення усвідомленості й саморегульованості навчальної діяльності, а також відповідальності за її результати.

Для визначення динаміки показників за *операційно-діяльнісним критерієм* було проведено повторне опитування та виконано комплекс практико-орієнтованих завдань. Діагностування передбачало оцінювання сформованості вмінь самоконтролю, взаємоконтролю, само- і взаємооцінювання, а також застосування визначених критеріїв під час навчально-професійної діяльності. Результати контрольних та експериментальних груп, отримані після формувального етапу, зіставлено з вихідними даними констатувального етапу. Кількісний розподіл здобувачів за рівнями сформованості відповідних умінь представлено в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Динаміка розподілу здобувачів другого курсу контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості вмінь за операційно-діяльнісним критерієм до і після формувального етапу експерименту

Рівень	2 курс до експерименту				2 курс після експерименту			
	КГ (n=52)		ЕГ (n=52)		КГ (n=52)		ЕГ (n=52)	
високий	21	40,4%	22	42,3%	20	38,5%	29	55,7%
достатній	13	25%	12	23,1%	10	19,2%	14	26,9%
середній	11	21,2%	10	19,2%	14	26,9%	4	7,6%
низький	7	13,5%	8	15,4%	8	15,4%	5	9,6%

Джерело: складено автором на основі отриманих даних

Дані таблиці 3.10 засвідчують, що до початку формувального етапу розподіл здобувачів другого курсу КГ та ЕГ був подібним: сукупна частка осіб із високим і достатнім рівнями сформованості вмінь за операційно-діяльнісним критерієм становила по 65,4 %. Після експерименту в ЕГ цей показник зріс до 82,6 %, тоді як частка здобувачів із середнім і низьким рівнями зменшилася з 34,6 % до 17,2 %. У КГ позитивної динаміки не зафіксовано: частка високого й достатнього рівнів знизилася до 57,7 %. Отримані результати свідчать про позитивну динаміку сформованості операційно-діяльнісних умінь у здобувачів ЕГ

Для визначення динаміки сформованості вмінь за *операційно-діяльнісним критерієм* окремо проаналізовано результати здобувачів третього курсу контрольної та експериментальної груп. Дані повторного діагностування зіставлено з показниками, отриманими на констатувальному етапі. Розподіл здобувачів за відповідними рівнями до і після формувального етапу представлено у таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Динаміка розподілу здобувачів третього курсу контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості вмінь за операційно-діяльнісним критерієм до і після формувального етапу експерименту

Рівень	3 курс до експерименту				3 курс після експерименту			
	КГ (n=52)		ЕГ (n=54)		КГ (n=52)		ЕГ (n=54)	
високий	22	42,3%	22	40,7%	22	42,3%	29	53,7%
достатній	10	19,2%	12	22,2%	8	15,4%	17	31,5%

Рівень	3 курс до експерименту				3 курс після експерименту			
	КГ (n=52)		ЕГ (n=54)		КГ (n=52)		ЕГ (n=54)	
середній	13	25,0%	14	25,9%	14	26,9%	5	9,5%
низький	7	13,5%	6	11,1%	8	15,4%	3	5,5%

Джерело: складено автором на основі отриманих даних

До початку формувального етапу розподіл здобувачів третього курсу КГ та ЕГ був подібним: сукупна частка осіб із високим і достатнім рівнями сформованості вмінь за операційно-діяльнісним критерієм становила 61,5 % у КГ та 62,9 % в ЕГ. Після експерименту в ЕГ цей показник зріс до 85,2 %, а частка здобувачів із середнім і низьким рівнями зменшилася із 37,0 % до 15,0 %. У КГ істотної позитивної динаміки не виявлено. Отримані результати засвідчують позитивні зміни у сформованості операційно-діяльнісних умінь здобувачів третього курсу ЕГ.

Для перевірки статистичної значущості підсумкових відмінностей між контрольними та експериментальними групами проведено узагальнений аналіз результатів здобувачів другого і третього курсів за критерієм χ^2 Пірсона (табл. 3.12). Результати статистичної перевірки окремо для другого і третього курсів наведено в Додатку Є.

Таблиця 3.12

**Узагальнені результати статистичної перевірки розподілів
здобувачів КГ та ЕГ за рівнями сформованості оцінювальної
компетентності**

Критерій та етап	$\chi^2_{\text{емп}}$	p	V Крамера	Інтерпретація
Мотиваційно-ціннісний, до	0,578	0,901	0,052	відмінності статистично не значущі
Мотиваційно-ціннісний, після	7,234	0,065	0,186	позитивна тенденція
Когнітивно-змістовий, після	29,955	<0,001	0,378	статистично значущі відмінності
Оцінно-рефлексивний, до	0,644	0,886	0,055	відмінності статистично не значущі
Оцінно-рефлексивний, після	27,483	<0,001	0,362	статистично значущі відмінності

Критерій та етап	$\chi^2_{\text{емп}}$	p	V Крамера	Інтерпретація
Операційно-діяльнісний, до	0,014	1,000	0,008	відмінності статистично не значущі
Операційно-діяльнісний, після	18,415	<0,001	0,296	статистично значущі відмінності

Джерело: складено автором на основі отриманих даних

За об'єднаними даними другого і третього курсів до початку експерименту статистично значущих відмінностей між КГ та ЕГ не встановлено за мотиваційно-ціннісним ($\chi^2=0,578$; $p=0,901$), оцінно-рефлексивним ($\chi^2=0,644$; $p=0,886$) та операційно-діяльнісним ($\chi^2=0,014$; $p=1,000$) критеріями. Отримані результати підтверджують відсутність статистично значущих відмінностей між відповідними вихідними розподілами КГ та ЕГ.

Після формувального етапу статистично значущі відмінності між групами встановлено за когнітивно-змістовим ($\chi^2=29,955$; $p<0,001$; $V=0,378$), оцінно-рефлексивним ($\chi^2=27,483$; $p<0,001$; $V=0,362$) та операційно-діяльнісним ($\chi^2=18,415$; $p<0,001$; $V=0,296$) критеріями. Розподіли ЕГ характеризувалися більшою часткою здобувачів із високим і достатнім рівнями та меншою часткою із середнім і низьким рівнями порівняно з КГ. Значення V Крамера вказують переважно на середню силу зв'язку.

За мотиваційно-ціннісним критерієм підсумкова відмінність між групами наблизилася до рівня статистичної значущості, але не досягла його ($\chi^2=7,234$; $p=0,065$; $V=0,186$). Водночас сукупна кількість здобувачів ЕГ із високим і достатнім рівнями зросла з 74 до 90 осіб, тоді як у КГ залишилася незмінною - 76 осіб. Тому ці зміни інтерпретовано як позитивну педагогічну тенденцію.

Виявлена позитивна динаміка може свідчити про поступовий перехід здобувачів від переважно репродуктивного виконання завдань до більш самостійної та продуктивної навчально-професійної діяльності. Отримані результати вказують на педагогічну доцільність розробленої структурно-функціональної моделі формування оцінювальної компетентності в

англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків. Комплексне оцінювання за мотиваційно-ціннісним, когнітивно-змістовим, операційно-діяльнісним та оцінно-рефлексивним критеріями дало змогу простежити зміни в мотивації, професійно орієнтованих знаннях, практичних оцінювальних діях, самостійності, рефлексії та критичному мисленні здобувачів.

Для з'ясування ставлення учасників до впроваджених процедур у межах педагогічного експерименту було проведено додаткове анкетування викладачів і здобувачів освіти за допомогою онлайн-форм, створених у сервісі Google Forms. Метою анкетування було визначення сприйнятої учасниками доцільності застосування чітких критеріїв, самооцінювання та взаємооцінювання в англійськомовній підготовці.

Результати опитування засвідчили переважно позитивне ставлення викладачів до впроваджених змін. На їхню думку, використання визначених критеріїв і систематичне залучення здобувачів до оцінювальної діяльності сприяли підвищенню навчальної активності, відповідальності й усвідомленості. Більшість педагогів також висловила готовність надалі застосовувати розроблені критерії та процедури само- і взаємооцінювання у професійній діяльності.

Здобувачі освіти зазначили, що чіткі критерії допомогли їм краще зрозуміти вимоги до виконання завдань і принципи визначення результатів. Само- і взаємооцінювання давали змогу виявляти помилки, визначати напрями вдосконалення та цілеспрямовано працювати над покращенням результатів. Конструктивний зворотний зв'язок від викладачів і одногрупників респонденти сприймали як ресурс для розвитку професійно орієнтованих мовленнєвих умінь, відповідальності та рефлексивної позиції. За відповідями учасників, прозорість оцінювальних процедур сприяла зниженню напруження під час контролю та посиленню довіри до отриманих оцінок, а участь у взаємооцінюванні - розвитку культури професійної

комунікації й уміння аргументовано висловлювати та сприймати критичні зауваження.

Отже, результати анкетування засвідчили позитивне сприйняття учасниками впроваджених процедур та їхню педагогічну доцільність. На думку більшості респондентів, застосування чітких критеріїв, самооцінювання та взаємооцінювання сприяло чіткості вимог, усвідомленню принципів виставлення оцінок та підвищенню об'єктивності оцінювального процесу, а також розвитку самостійності, відповідальності й здатності оцінювати результати виконання індивідуальних і групових англійських завдань.

Таким чином, результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили виразнішу позитивну динаміку рівнів сформованості оцінювальної компетентності в експериментальних групах порівняно з контрольними. Статистична перевірка за критерієм χ^2 Пірсона підтвердила значущість підсумкових міжгрупових відмінностей за когнітивно-змістовим, операційно-діяльнісним та оцінно-рефлексивним критеріями. За мотиваційно-ціннісним критерієм встановлено позитивну описову динаміку в ЕГ, однак підсумкова міжгрупова відмінність не досягла прийнятого рівня статистичної значущості. Сукупність кількісних і якісних результатів підтверджує педагогічну доцільність структурно-функціональної моделі та визначених умов її реалізації.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі обґрунтовано організацію та проаналізовано результати експериментальної перевірки структурно-функціональної моделі формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків у процесі англійськомовної підготовки. Дослідження охоплювало констатувальний, формувальний і підсумковий етапи. Динаміку сформованості компетентності визначали окремо за мотиваційно-ціннісним,

когнітивно-змістовим, операційно-діяльнісним та оцінно-рефлексивним критеріями без обчислення інтегрального показника.

Констатувальне діагностування підтвердило загальну співмірність вихідних показників контрольних та експериментальних груп. Водночас виявлено несистематичне використання формувального оцінювання, критеріїв, рівневих дескрипторів і рубрик, а також недостатню готовність частини здобувачів до самооцінювання, взаємооцінювання, рефлексії та корекції власної навчальної діяльності. Отримані дані конкретизували напрями педагогічного супроводу й стали підставою для впровадження розробленої моделі.

Зміст формувальної роботи охоплював реалізацію взаємопов'язаних педагогічних умов: формування позитивної мотивації до оцінювальної діяльності в англійськомовному середовищі; створення освітнього середовища, наближеного до професійної діяльності судномеханіка; застосування інноваційних та інтерактивних методів навчання; інтеграцію професійно-комунікативних бенчмарків, критеріїв і рубрик у самооцінювання та взаємооцінювання. Професійно орієнтовані кейси, рольові ігри, проекти, контрольні списки й картки *Can Do Statements* забезпечували практичний контекст для застосування критеріїв, аргументації оцінних суджень і доопрацювання результатів.

Застосування штучного інтелекту конкретизовано через організацію тристоронньої дидактичної взаємодії «викладач - здобувач освіти - ІІІ». Викладач визначає вимоги до завдань і перевіряє професійну достовірність матеріалів; здобувач самостійно виконує роботу, аналізує рекомендації та обґрунтовує внесені зміни; ІІІ надає допоміжні пояснення й попередній зворотний зв'язок. Така організація передбачає критичне зіставлення згенерованих рекомендацій із критеріями, рубриками та бенчмарками, дотримання академічної доброчесності й збереження відповідальності учасників за результати навчальної діяльності.

Інтенсифікація англійськомовного освітнього середовища розкривається через регулярне використання англійської мови для обговорення технічних ситуацій, підготовки усних повідомлень і письмових звітів, пояснення оцінних суджень та надання рекомендацій. Поєднання аудиторної, самостійної й цифрової взаємодії розширює можливості практичного застосування оцінювальних умінь. В умовах релокації безперервність такої роботи підтримується синхронними й асинхронними формами навчання, доступними матеріалами та педагогічним супроводом.

Підсумкове діагностування засвідчило більш виражену позитивну динаміку в експериментальних групах порівняно з контрольними. Статистично значущі міжгрупові відмінності встановлено за когнітивно-змістовим, операційно-діяльнісним та оцінно-рефлексивним критеріями. За мотиваційно-ціннісним критерієм зафіксовано позитивну описову тенденцію, проте відмінність не досягла прийнятого рівня статистичної значущості. Додаткове анкетування засвідчило переважно позитивне сприйняття викладачами й здобувачами застосованих оцінювальних процедур.

Узгодженість кількісних і якісних результатів підтверджує педагогічну доцільність цілісної моделі та комплексу засобів, застосованих під час експерименту. Одночасне використання взаємопов'язаних методів та інструментів обмежує можливість установаження їхнього окремого внеску. Організація тристоронньої взаємодії із III та інтенсифікація англійськомовного середовища доповнюють зміст педагогічних умов; висновок про їхню експериментальну результативність потребує відповідних діагностичних даних.

Основні ідеї дослідження, представлені в третьому розділі, містяться в наступних публікаціях:

1. Кононова, О. (2023). Переваги та недоліки використання інформаційно-цифрових технологій у формуванні іншомовної професійної компетенції. У *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: Матеріали IX Міжнародної науково-практичної*

- конференції (с. 24-27). СумДПУ імені А. С. Макаренка.
<https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/збірник.pdf>
2. Кононова, О. (2024). Інноваційні підходи до навчання англійської мови в умовах військового стану. У І. А. Барбашова & Л. Г. Ярошук (Ред.), *Формування готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців: теорія і практика: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (с. 278-280). БДПУ.
 3. Diahyleva, O., Kononova, O., Yurzhenko, A., & Svyryda, V. (2025). Development of professional competence of future specialists in the operation of shipboard technical systems and complexes using LMS Moodle. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology, 11(1)*, 51-59.
<https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2025.51>
 4. Diahyleva, O., Yurzhenko, A., & Kononova, O. (2024, October 24-25). The use of Maritime English while professional competence formation of future ship engineers. *3rd International Conference Challenges and Reality of the IT-space: Software Engineering and Cybersecurity (SECS-2024)*, Kyiv, Ukraine (online).
<https://peers.international/paper/use-maritime-english-while-professional-competence-formation-future-ship-engineers>
 5. Kononova, O. (2023). Formation of communicative competence of future ship engineers using critical thinking technologies based on the "World Café" method. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology, 9(4)*, 27-34. <https://doi.org/10.52534/msu-pp4.2023.27>
 6. Kononova, O. (2024). Differentiation in the process of learning English by future ship engineers. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 11(3)*, 108–116. <https://doi.org/10.15330/jpnu.11.3.108-116>
 7. Kononova, O. (2025). *The role of Maritime English in the professional training of future ship engineers*. In *Current state and priorities modernization of science, education and society: Conference proceedings* (Tampere, Finland, February 8, 2025) (pp. 13-15). Scholarly Publisher ICSSH.
<https://www.economics.in.ua/2025/02/08.html>

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано розв'язання наукового завдання щодо формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків у процесі англійськомовної підготовки на засадах бенчмаркінгового підходу. Обґрунтовано педагогічні умови, розроблено структурно-функціональну модель і проаналізовано результати її експериментального впровадження. Узагальнення отриманих результатів дало підстави сформулювати такі висновки.

1. З'ясовано стан розробленості досліджуваної проблеми та уточнено понятійно-категоріальний апарат дослідження.

Аналіз науково-педагогічної літератури, нормативно-правових документів, міжнародних вимог до підготовки моряків та освітньої практики засвідчив зростання уваги до професійно орієнтованого навчання англійської мови, формувального оцінювання, рефлексії й навчальної автономії. Водночас установлено недостатню теоретичну та методичну розробленість використання освітнього бенчмаркінгу для формування здатності майбутніх судномеханіків обґрунтовано оцінювати результати власної й спільної навчальної діяльності.

Освітній бенчмаркінг визначено як систематичний циклічний процес зіставлення освітніх практик, умов і результатів навчання з обґрунтовано визначеними орієнтирами якості, що охоплює аналіз розбіжностей, адаптацію результативного досвіду, впровадження змін і перевірку їх результативності. В англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків його конкретизовано через зіставлення результатів виконання професійно орієнтованих англійськомовних завдань із критеріями, рівневими дескрипторами оцінювальних рубрик і професійно-комунікативними бенчмарками. Цей процес передбачає виявлення розривів між фактичними й очікуваними результатами, з'ясування їхніх причин, зворотний зв'язок, корекцію та повторне оцінювання.

Бенчмаркінговий підхід трактовано як спосіб організації англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків, що ґрунтується на систематичній реалізації циклу освітнього бенчмаркінгу та поєднує професійну спрямованість завдань, спільні орієнтири якості виконання й використання результатів зіставлення для вдосконалення навчальної діяльності.

Розмежовано рівні застосування освітнього бенчмаркінгу. Інституційний рівень охоплює зіставлення діяльності закладів, освітніх програм, педагогічних практик і систем забезпечення якості. Дидактичний рівень, визначальний для дослідження, передбачає аналіз індивідуальних навчальних результатів. Вивчення досвіду закладів освіти слугує джерелом педагогічних рішень, які адаптуються до змісту підготовки, можливостей здобувачів і доступних ресурсів.

Конкретизовано співвідношення основних оцінювальних інструментів. Бенчмарк є зразком якісного виконання завдання; критерій визначає характеристику, яку оцінюють; показник конкретизує її прояв; дескриптор описує якість виконання на певному рівні; рубрика об'єднує критерії, рівні та відповідні описи. Контроль розглянуто як процедури перевірки й фіксації результатів, оцінювання - як їх аналіз та інтерпретацію для формулювання суджень і визначення подальших дій, оцінку - як зафіксований висновок.

Оцінювальну компетентність майбутніх судномеханіків визначено як інтегративну професійно значущу здатність і готовність здійснювати оцінювальні дії в англійськомовній підготовці: розуміти цілі та вимоги до виконання завдань, застосовувати критерії й дескриптори, зіставляти результати з бенчмарками, аргументувати само- та взаємооцінювання, аналізувати зворотний зв'язок, виявляти розбіжності й коригувати власну навчальну діяльність.

2. Обґрунтовано структуру оцінювальної компетентності, визначено критерії, показники та рівні її сформованості, розроблено діагностичний інструментарій.

У структурі оцінювальної компетентності виокремлено чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний та оцінно-рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент охоплює усвідомлення значущості оцінювання для навчального й професійного розвитку, відповідальність за результати, готовність до само- та взаємооцінювання й відкритість до зворотного зв'язку. Когнітивно-змістовий компонент відображає знання цілей, принципів і процедур оцінювання, розуміння критеріїв, дескрипторів та призначення бенчмарків і рубрик. Професійна англійська мова становить змістовий контекст застосування цих знань.

Операційно-діяльнісний компонент характеризує практичне використання оцінювальних інструментів: зіставлення роботи з установленими вимогами, застосування рубрики, аргументацію оцінки та формулювання конструктивного коментаря. Оцінно-рефлексивний компонент охоплює осмислення результатів, пояснення причин розбіжностей, визначення напрямів доопрацювання та аналіз змін після повторного виконання завдання. Таке розмежування дає змогу відокремити застосування інструментів від використання отриманої інформації для самокорекції.

Відповідно до структури визначено чотири однойменні критерії, конкретизовані через показники, та схарактеризовано високий, достатній, середній і низький рівні сформованості компетентності. Рівневі характеристики відображають відмінності в системності знань, стійкості мотивації, самостійності, аргументованості оцінних суджень і здатності використовувати рекомендації.

Діагностичний інструментарій охоплює анкетування, тестування, педагогічне спостереження, аналіз оцінювальних ситуацій, картки само- та взаємооцінювання, рефлексивні завдання й зіставлення початкових і доопрацьованих робіт. Професійні кейси, рольові та проєктні завдання забезпечують контекст для виявлення оцінювальних дій. Розмежовано

оцінювання якості англomовного виконання та діагностику здатності здобувача аналізувати цю якість. Динаміку сформованості компетентності встановлювали окремо за кожним критерієм; інтегральний показник не обчислювався.

3. Обґрунтовано педагогічні умови та розроблено структурно-функціональну модель формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків.

Методологічну основу моделі розкрито через взаємодію бенчмаркінгового, компетентнісного, системно-діяльнісного, культурологічного та рефлексивного підходів. Бенчмаркінговий підхід визначено провідним, оскільки він задає послідовність зіставлення й удосконалення результатів. Інші підходи конкретизують очікувану компетентність, організацію діяльності,

міжкультурний та етичний зміст професійної взаємодії, осмислення досягнень і труднощів.

Обґрунтовано комплекс із п'яти педагогічних умов:

1. Формування позитивної мотивації здобувачів до оцінювальної діяльності в англійськомовному середовищі.
2. Інтенсифікація англійськомовного освітнього середовища підготовки майбутніх судномеханіків.
3. Застосування інноваційних та інтерактивних методів навчання.
4. Інтеграція професійно-комунікативних бенчмарків, критеріїв і рубрик у процес самооцінювання та взаємооцінювання.
5. Організація тристоронньої дидактичної взаємодії «викладач - здобувач освіти - штучний інтелект» під час виконання та оцінювання професійно орієнтованих англomовних завдань.

Визначено взаємодоповнювальне призначення цих умов. Мотивація підтримує готовність до оцінювання й доопрацювання результатів; професійно наближене середовище надає завданням практичного змісту; інтерактивні методи та цифрові засоби забезпечують навчальну взаємодію;

бенчмарки й рубрики створюють спільні підстави аналізу. Тристороння взаємодія передбачає педагогічний супровід викладача, самотійну роботу здобувача та критичне використання рекомендацій III. Інтенсифікація середовища розширює можливості регулярної англійськомовної комунікації й застосування оцінювальних умінь.

Структурно-функціональна модель охоплює методологічно-цільовий, організаційно-змістовий, креативно-діяльнісний та оцінювально-результативний сегменти. Вони забезпечують визначення мети й завдань, добір змісту та інструментарію, організацію практичної діяльності й аналіз діагностичних результатів.

Взаємозв'язки сегментів організовано відповідно до циклу PDCA. Планування охоплює визначення очікуваних результатів і критеріїв, добір бенчмарків, розроблення рубрик та завдань; виконання - професійно орієнтовану діяльність; перевірка - зіставлення результатів із вимогами й аналіз оцінних суджень; коригування - використання рекомендацій, доопрацювання та повторне оцінювання. Отримані дані також слугують підставою для уточнення навчальних завдань і педагогічного супроводу.

Практичне забезпечення моделі передбачає професійні діалоги, технічні повідомлення, кейси, рольові ігри, проєкти, тренажерні ситуації, контрольні списки та рефлексивні матеріали. Цифрові платформи використовуються для доступу до ресурсів, спільної роботи, подання завдань і збереження зворотного зв'язку. В умовах релокації передбачено поєднання синхронної та асинхронної взаємодії зі збереженням навчальних цілей і критеріїв якості.

4. Проаналізовано результати експериментального впровадження моделі та встановлено динаміку сформованості оцінювальної компетентності.

У дослідно-експериментальній роботі взяли участь 210 здобувачів другого і третього курсів, які навчалися в контрольних та експериментальних групах. Дослідження мало квазіекспериментальний характер і охоплювало констатувальний, формувальний та підсумковий етапи.

На констатувальному етапі встановлено загальну співмірність вихідних показників. Статистично значущих міжгрупових відмінностей не виявлено за мотиваційно-ціннісним ($\chi^2 = 0,578$; $p = 0,901$), оцінно-рефлексивним ($\chi^2 = 0,644$; $p = 0,886$) та операційно-діяльнісним ($\chi^2 = 0,014$; $p = 1,000$) критеріями. Водночас діагностування виявило труднощі застосування критеріїв і рубрик, аргументації само- та взаємооцінювання, осмислення рекомендацій і корекції навчальної діяльності.

На формувальному етапі в експериментальних групах упроваджено модель, професійно орієнтовані завдання, бенчмарки, рубрики, інтерактивні методи та систематичний зворотний зв'язок. У контрольних групах підготовка здійснювалася без цілеспрямованого використання всього комплексу розроблених процедур.

За мотиваційно-ціннісним критерієм частка здобувачів із високим і достатнім рівнями в експериментальних групах другого курсу зросла з 73,1 % до 86,5 %, третього курсу - із 66,7 % до 83,6 %. За об'єднаними даними підсумкова міжгрупова відмінність не досягла прийнятого рівня статистичної значущості ($\chi^2 = 7,234$; $p = 0,065$; $V = 0,186$). Ці результати інтерпретовано як позитивну описову тенденцію.

За когнітивно-змістовим критерієм підсумкова частка високого й достатнього рівнів в експериментальній групі другого курсу становила 67,2 %, у контрольній - 30,7 %; на третьому курсі - відповідно 66,6 % і 30,8 %. Об'єднані дані засвідчили статистично значущі міжгрупові відмінності ($\chi^2 = 29,955$; $p < 0,001$; $V = 0,378$).

За операційно-діяльнісним критерієм частка високого й достатнього рівнів в експериментальних групах другого курсу збільшилася з 65,4 % до 82,6 %, третього курсу - із 62,9 % до 85,2 %. Підсумкові міжгрупові відмінності є статистично значущими ($\chi^2 = 18,415$; $p < 0,001$; $V = 0,296$).

За оцінно-рефлексивним критерієм відповідна частка в експериментальних групах другого курсу зросла з 36,5 % до 73,0 %, третього курсу - із 35,2 % до 70,4 %. За об'єднаними даними встановлено статистично

значущі відмінності між контрольними та експериментальними групами ($\chi^2 = 27,483$; $p < 0,001$; $V = 0,362$).

Отримані результати засвідчили більш виражену позитивну динаміку в експериментальних групах і статистично значущі підсумкові відмінності за трьома критеріями. Вони підтримують висновок про результативність цілісної організації підготовки, що поєднує професійні завдання, освітній бенчмаркінг, формувальне оцінювання, рефлексію та корекцію. Одночасне застосування взаємопов'язаних засобів обмежує можливість визначення ізольованого внеску окремої педагогічної умови або інструменту. Наведені статистичні результати характеризують упроваджений комплекс загалом і не становлять окремого підтвердження результативності взаємодії із ШІ чи інтенсифікації англійськомовного середовища.

Результати дослідження конкретизують можливості бенчмаркінгового підходу для розвитку оцінювальних знань і вмінь, аргументованості суджень, відповідальності та навчальної автономії майбутніх судномеханіків. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням експериментальної бази, перевіркою внеску окремих педагогічних умов, адаптацією моделі до інших морських спеціальностей, використанням бенчмарків під час судової практики та вивченням стійкості сформованої компетентності на наступних етапах професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александрович, В. (2025). Системний підхід до навчання як вагома методологічна основа формування військово-професійної відповідальності військовослужбовців Збройних сил України. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, (2), 6-11. <https://doi.org/10.32782/2415-3605.25.2.1>
2. Баля, С. (2021). Формувальне оцінювання як освітній тренд. У І. Б. Вашеняк (Ред.), *Неперервність та наступність між початковою і базовою загальною середньою освітою як передумови успіху реформ Нової української школи* (с. 22-28). Хмельницький: Видавництво ПП «Символ», 22-28.
3. Беспалова, О. О., Лянной, Ю. О., Бугаєнко, Т. В., Лянна, О. В., & Литвиненко, В. А. (2020). Когнітивно-змістовий компонент у структурі готовності майбутніх бакалаврів з фізичної терапії, ерготерапії до застосування фізкультурно-оздоровчих технологій у професійній діяльності. *Україна. Здоров'я нації*, 2, 82-89. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uzn_2020_2_14
4. Біляковська, О. О. (2012). Контрольно-оцінювальна діяльність учителя в дискурсі педагогічної концепції В. О. Сухомлинського. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 18, 39–42. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2012_18_12
5. Біляковська, О. О. (2021). Бенчмаркінг як важливий інструмент удосконалення системи управління якістю освіти в університеті. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 201(1), 10-13. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-201-10-13>
6. Біляковська, О. О. (2022). Тест як ефективний засіб оцінювання якості знань студентів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 204, 16-20. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-204-16-20>
7. Біляковська, О. О. (2021). Якість університетської освіти як предмет моніторингу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 198(1), 16-19. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-198-16-19>
8. Біляковська, О. О., & Горук, Н. М. (2024). Освіта як відкрита система в цифровому суспільстві. *Освіта та педагогічна наука*, 185(1), 3-12. [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1\(185\)-3-12](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-1(185)-3-12)
9. Біляковська, О. О., Соляр, Т. Я., & Федина-Дармохвал, В. С. (2026). Проектна діяльність здобувачів вищої освіти: особливості організації та підходи до оцінювання результатів. *Вісник науки та освіти*, 45(3), 1838-1852. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3\(45\)-1838-1852](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-1838-1852)

10. Богданець-Білокаленко, Н. (2022). Підсумкове оцінювання в умовах дистанційного навчання. *Інформаційні технології в культурі, мистецтві, освіті, науці, економіці та бізнесі*, 80–81. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731534/1/Text.pdf>
11. Богданець-Білокаленко, Н., & Фідкевич, О. (2022). Формувальне оцінювання у контексті багатомовної освіти. *Український педагогічний журнал*, (1), 30–39. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-30-39>
12. Боєнко, О. Ю., & Савченко, М. В. (2020). Стратегія розвитку потенціалу закладів вищої освіти на засадах бенчмаркінгу. *Економіка і організація управління*, 40(4), 239–248. <https://doi.org/10.31558/2307-2318.2020.4.22>
13. Бойко, І.М., Брадул, К.С. (2025). Бенчмаркінг як ефективний інструмент удосконалення якості загальної середньої освіти. *ECONOMICS: time realitie*, 5(81), 16–24. <https://elar.tsatu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/a0ed7e49-30fb-491c-9bf3-1f7e2e7705ce/content>
14. Бойко, О. Т., & Горун, Г. Р. (2023). Самооцінка як важливий критерій становлення особистості. *Вісник Національного університету оборони України*, 72(2), 29–34. <https://doi.org/10.33099/2617-6858-23-72-2-29-34>
15. Боярська-Хоменко, А., Ворожбіт-Горбатюк, В., & Собченко, Т. (2021). *Контроль і оцінювання навчальних досягнень здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти: Методичні рекомендації для викладачів груп забезпечення освітньо-професійних програм, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка*. Харків. <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/08bfb856-e61d-4d4b-81c2-70e5ba2a64fc/content>
16. Бровкіна, О., & Турчин, К. (2023). Рольові ігри на заняттях з іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 61(1), 202–206. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-1-33>
17. Буряк, К. В. (2023). Самооцінювання навчальної діяльності учнями початкової школи: сутність, види та функції. *Педагогічний альманах*, 54, 42–49. <https://doi.org/10.37915/pa.vi54.467>
18. Бусел, В. Т. (Ред.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (з дод. і доп.). Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун». <https://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0000989>
19. Ващенко, Л. (2021). Оцінювання навчальних досягнень у закладах загальної середньої освіти: погляд учасників освітнього процесу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 2, 55–63. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.2.7>

20. Верховна Рада України. (1998). *Про професійну (професійно-технічну) освіту* (Закон України № 103/98-ВР). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80>
21. Верховна Рада України. (2002). *Національна доктрина розвитку освіти*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text>
22. Верховна Рада України. (2014). *Про вищу освіту* (Закон України № 1556-VII). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
23. Верховна Рада України. (2017). *Про освіту* (Закон України № 2145-VIII). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
24. Верховна Рада України. (2019). *Про фахову передвищу освіту* (Закон України № 2745-VIII). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>
25. *Вища освіта в країнах Балтії у 2026 році: переваги й недоліки*. (2026). <https://mudra.ua/ua/articles/vishha-osvta-v-kranah-balt-u-2026-roc-perevagi-j-nedolki/>
26. Вітвицька, С. С., & Колесник, Н. Є. (2026). Педагогічні умови формування готовності майбутніх дизайнерів до професійної діяльності. *Вісник науки та освіти*, 47(5), 2897–2910. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5\(47\)-2897-2910](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5(47)-2897-2910)
27. Вовк, В. (2022). Психологічні чинники розвитку конкурентоспроможності майбутніх психологів бізнесу та управління. У Б. Б. Буяка, В. М. Чайки, М. О. Оран (Ред.), *Теорія і практика підготовки конкурентоспроможного фахівця як вектор освітніх парадигм: Всеукраїнська науково-практична конференція (57-60). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*. <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/27005/1/Zbirnyk%20tez.pdf>
28. Вознюк, Л., Доброгорський, О. (2023). Освітній менеджмент в умовах інноваційних змін. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*, 2(5), 35-39.
29. Ворохаєв, О. А. (2020). Підходи до формування оцінювальної компетентності майбутніх викладачів соціально-педагогічних дисциплін (с. 44–47). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3667150>
30. Герганов, Л. Д., & Дімоглова, О. В. (2020). Особливості формування іміджу судових механіків за результатами компонентно-структурного аналізу професійної підготовки у морських ЗВО. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 133(4), 64–70. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-4-8>
31. Гириловська, І. В. (2010). Бенчмаркінг як нова складова в оцінюванні якості підготовки кваліфікованих робітників. *Матеріали конференції ВНТУ*. <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Gyrylovska.php>

32. Гириловська, І. В. (2020). *Теорія і практика моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників*: монографія. Кам'янець-Подільський: Видавець П П Зволейко Д. Г. 304 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721881/1/монографія%20Гириловська.pdf>
33. Голуб, Н., & Горошкіна, О. (2025). Особливості оцінювання навчальних досягнень з української мови учнів нової української школи. *Український педагогічний журнал*, (3), 164–177. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-3-164-177>
34. Горбань, О. Д., Письменна, І. І., & Щербицька, В. В. (2020). Інтегрований підхід до вивчення іноземної мови у ЗВО. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*, 19(1), 144–148. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-1-19-16>
35. Горбатюк, О. В., & Поліщук, С. В. (2026). Оцінювання якості освіти в контексті реалізації компетентнісного підходу: критерії, показники та інструментарій. *Академічні візії*, 54. <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/3098/2936>
36. Горошкін, І. (2024). До проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів гімназій у компетентнісному вимірі. *Проблеми сучасного підручника*, 32, 66-82. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-66-82>
37. Горошкін, І. (2024). Особистісно орієнтований підхід до формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів гімназії. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730321/1/Innovative-trends-of-science-and-practice-tasks-and-ways-to-solve-them%20%281%29-457-459.pdf>
38. Горошкін, І. (2024). Самооцінювання і взаємооцінювання в процесі навчання іноземних мов. *Проблеми сучасного підручника*, 33, 86-94. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-33-86-94>
39. Гречаник, Н. (2020). Культурологічний підхід підготовки майбутніх учителів початкової школи в освітньому просторі вищої школи. *Молодь і ринок*, 1, 56-61. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.195793>
40. Гривко, А. (2024). Уявлення вчителів про окремі види робіт для поточного (формуального) оцінювання наскрізних результатів навчання учнів. *Український педагогічний журнал*, 3, 66-78. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-66-78>
41. Гривко, А. В., & Ващенко, Л. С. (2021). Поточне та формувальне оцінювання в базовій та старшій профільній школі. *Український педагогічний журнал*, 2, 35-43. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-2-72-83>
42. Гриник, І. Я., & Хавула, Р. М. (2022). Теоретичні підходи до проблеми конкурентоспроможної особистості. *Науковий вісник ХДУ. Серія: Психологічні науки*, 2, 14–19. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2022-2-2>

43. Грицай, Я. Г. (2025). Цифрові інструменти для формувального оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти. *Імідж сучасного педагога*, 222(3), 80–84. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3\(222\)-80-84](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-80-84)
44. Гуралюк, А. Г. (2024). Цифрові педагогічні інструменти (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки: Довідковий бюлетень*, (19), 53–66. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742469/1/AHS_of_EduSci-RB-19-2024-54-67.pdf
45. Гуцол М. І., Денисенко В. В., Курбатова Т. В. (2025). Мотиваційні стратегії у вищій освіті: досвід країн ЄС та українські реалії. *Академічні візії*. Вип. 46. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17119501>
46. Дарманська, І. М., Дарманська, І. А., Дарманський, С. М., Дичаківський, О. А., & Сівак, Н. А. (2021). *Освітній менеджмент: навчальний посібник*. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. https://digpub.chite.edu.ua/books/menedgment/63_Darmanska_educational%20management.pdf
47. Джонстон-Уайлдер, С., Васильєва, Д., & Мініна, Н. (2026). Трансформація підсумкового оцінювання для зменшення тривоги з математики та формування стійкості учнів. *Український педагогічний журнал*, (1), 153–161. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2026-1-153-161>
48. Діцман, К. Д. (2025). освітній Менеджмент у зво україни: завдання і головні принципи переходу до сталого розвитку. *Успіхи та досягнення у науці*, 9(19), 411–421. [https://doi.org/10.52058/3041-1254-2025-9\(19\)-411-421](https://doi.org/10.52058/3041-1254-2025-9(19)-411-421)
49. Дричик, В. В. (n.d.). Контроль та оцінювання мовних навичок на заняттях з англійської мови як засіб підвищення навчальної діяльності студентів. <https://vseosvita.ua/2-89fz>
50. Дубасенюк, О. А. (2018). Концептуальні моделі професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, реалізовані у діяльності Житомирської наукової школи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 4(95), 62–70. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.4\(95\).2018.62-70](https://doi.org/10.35433/pedagogy.4(95).2018.62-70)
51. Дубина, С. О., Хапченкова, Д. С., Бондаренко, С. В., & Федорова, І. О. (2022). Методики оцінювання успішності студентів під час дистанційного навчання. *Медична освіта*, (2), 28–32. <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2022.2.13103>
52. Дурманенко, Є., & Бубін, А. (2026). Формувальне оцінювання як інструмент професійної підготовки майбутнього вихователя. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 223, 170–176. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-223-170-176>

53. Дьячук, І. (2024). Бенчмаркінг освітніх закладів в розрізі показників ефективності цифрового маркетингу в просуванні освітніх послуг. 275–278. <https://dspace.krok.edu.ua/server/api/core/bitstreams/39f5a91c-64ca-47e9-a6fa-5f013cbbbab7/content>
54. Дягілева, О., Кононова, О., & Юрженко, А. (2023). Формування англомовної комунікативної компетентності майбутніх судових механіків в умовах дистанційного навчання. У Ю. О. Волошин, Н. В. Гончаренко-Закревська, & Н. М. Василюшина (Ред.), *Сучасні тенденції іноземної професійної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей в полікультурному просторі* (с. 85–90). К.: ФМВ, НАУ.
55. Дягілева, О., Кононова, О., & Юрженко, А. (2024). Викладання морської англійської мови в умовах воєнного стану: практичний аспект. У В. Ф. Пузирний (Ред.), *Актуальні питання теорії та практики в галузі права, освіти, соціально-гуманітарних та поведінкових наук в умовах воєнного стану: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 372–375). Пенітенціарна академія України. Чернігів : ПАУ. <https://dspace.pau.edu.ua/handle/123456789/957>
56. Дягілева, О., Кононова, О., & Юрженко, А. (2024). Використання платформи для створення ігрових завдань Quizlet у викладанні морської англійської мови. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми та перспективи розвитку фундаментальних, прикладних, загально-технічних та безпекових наук»*. Київ. (с. 44–47). <https://rep.ksma.ks.ua/items/9765414c-0a30-4e75-8b57-f4a53ec88b61>
57. Дякун, К. О., Копчак, Л. В., & Коромисел, М. В. (2026). Цифрові інструменти у викладанні іноземної мови для здобувачів закладів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 95(1), 9–18. <https://doi.org/10.32782/ip/95.1.1>
58. Єжова, О. (n.d.). Класифікація моделей в педагогічних дослідженнях. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 5, 202–205.
59. Зарічанська, Н. В. (2022). Використання кейсової методики у процесі навчання іноземних мов. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 54, 95–99. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2019-54-95-99>
60. Зеленська, О. М., Марченко, О. Г., Онипченко, П. М., & Кондра, О. В. (2021). Англомова підготовки майбутніх вертольотчиків до ведення радіообміну. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки*, 10, 160–168. <https://doi.org/10.33251/2522-1477-2021-10-160-168>

61. Кабан, Л. В. (2017). Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів у новій українській школі. *Народна освіта*, 1, 88–95. http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2017_1_15
62. Кабінет Міністрів України. (2022, 23 лютого). *Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки: Розпорядження № 286-р*. Законодавство України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80>
63. Каленський, А., Пащенко, Т., Мося, І., Ваніна, Н., & Калашнік, Н. (2020). Оцінювання якості підготовки фахівців у коледжах: теорія, практика, перспективи. *Професійна педагогіка*, 21(2), 35–43. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2020.21.35-43>
64. Карпенко, О. В., Самчук, Л. І., & Кривоносова, О. В. (2026). Впровадження Болонських принципів в контексті реформування системи освітніх послуг країн Балтії (Латвії, Литви та Естонії). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8285/1/432512540.pdf>
65. Квасова, О., & Каленюк, Ю. (2026). Превентивне втручання до курсу «Контроль та оцінювання результатів навчання»: формування умінь розроблення тестових завдань типу «множинний вибір». *ARS Linguodidacticae*, 17(1), 64–78.
66. Кононова, О. Ю. (2023). Вплив кліпового мислення на формування англомовної комунікативної компетентності майбутніх суднових механіків. У *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Мультидисциплінарні виклики сучасної науки: інновації та співпраця»* (с. 68–73). <https://futura-pub.com/wp-content/uploads/2024/07/Multidisciplinary-challenges-in-contemporary-science-innovations-and-collaboration.pdf>
67. Кононова, О. (2023). Ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях англійської мови при дистанційному навчанні. У *Особливості підготовки фахових молодших бакалаврів в умовах сьогодення: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 34–37).
68. Кононова, О. (2023). Переваги та недоліки використання інформаційно-цифрових технологій у формуванні іншомовної професійної компетенції. У *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 24–27). СумДПУ імені А. С. Макаренка. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/збірник.pdf>
69. Кононова, О. (2024). Інноваційні підходи до навчання англійської мови в умовах військового стану. У І. А. Барбашова & Л. Г. Ярошук (Ред.),

Формування готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців: теорія і практика: Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (с. 278–280). БДПУ.

70. Кононова, О. (2024). Компетентнісний підхід та його роль у підвищенні конкурентоспроможності майбутніх судномеханіків. У *Сучасні інформаційні та інноваційні технології на транспорті (MINTT-2024): Матеріали XVI Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 367–370). Херсонська державна морська академія. <https://ksma.ks.ua/wp-content/uploads/2024/05/Збірник-MINTT-2024-.pdf>

71. Кононова, О. (2024). Конкурентоспроможність майбутнього фахівця у світлі філософії науки: шляхи до інноваційного розвитку. У Г. Д. Берегова (Ред.), *Європейське майбутнє: філософсько-освітні студії* (Ч. 1, с. 28–30). ФОП Вишемирський В. С.

72. Кононова, О. (2024). Оцінювання та самооцінювання як важливі елементи процесу навчання. У *Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції молодих дослідників «Інновації в науці: сучасний вимір»* (с. 39–42). ФОП Цьома С. П.

73. Кононова, О. Ю. (2024). Використання цифрових технологій у підготовці конкурентоспроможних майбутніх судових механіків. У В. О. Радкевич (Ред.), *Інноваційна професійна освіта: Матеріали XVIII Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 181–185). Інститут професійної освіти НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741096/3/1%2814%292024_Звітна%20конференція.pdf

74. Кононова, О. Ю. (2024). Конкурентоспроможність майбутнього фахівця як умова якісної професійної підготовки у морському навчальному закладі. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 116(1), 54–67. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.1\(116\).2024.4](https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(116).2024.4)

75. Кононова, О. Ю. (2025). Бенчмаркінговий підхід до оцінювання рівня володіння морською англійською майбутніми судномеханіками: сучасний стан і перспективи розвитку. У *Збірник наукових праць з матеріалами III Міжнародної наукової конференції* (с. 512–514). УКРЛОГОС Груп. <https://archives.mcnd.org.ua/index.php/conference-proceeding/issue/view/17.01.2025/29>

76. Кононова, О. Ю. (2025). Використання інноваційних технологій у викладанні англійської мови при підготовці майбутніх судномеханіків. У *Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції (ДІНУОМА-2025)* (с. 34–37). <https://dinuoma.com.ua/wp-content/uploads/2025/05/tezy24042025.pdf>

77. Кононова, О. Ю. (2025). Формування оціночної компетентності студентів як умова їх професійного розвитку. У *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні виклики науки, освіти та суспільства: глобальний контекст»* (с. 11–14). <https://www.economics.in.ua/2025/09/06.html>
78. Кононова, О. Ю. (2026). Бенчмаркінговий підхід до оцінювання навчальних досягнень майбутніх морських фахівців. У *International Scientific and Practical Conference "Modern Science in the Context of Global Challenges: Trends, Innovations, and Development Prospects"* (с. 6–7). <https://www.economics.in.ua/2026/06/09.html>
79. Кононова, О. Ю. (2026). Розвиток професійних компетентностей майбутніх фахівців транспортної галузі засобами цифрових технологій і формувального оцінювання. У *Сучасні інформаційні та інноваційні технології на транспорті (MINTT-2026): Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 436–439). Херсонська державна морська академія. <https://ksma.ks.ua/wp-content/uploads/2026/05/Збірник-MINTT-2026-Остаточний.pdf>
80. Кононова, О. (2026). Інтеграція штучного інтелекту у викладання англійської мови. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*, 1(6), 376–382. <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.21537>
81. Кононова, О., & Юрженко, А. (2024). Методи викладання морської англійської мови: проблеми та перспективи в умовах військового стану. У *Держава і суспільство: сучасні виклики та пошук рішень: Збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-теоретичної конференції* (с. 347–351).
82. Кошева, Л. В. (2021). *Педагогіка: Курс лекцій для студентів спеціальності 017 – Фізична культура і спорт*. Донецька державна машинобудівна академія. <http://www.ddma.edu.ua/docs/kafedry/fizv/metod/04022024/Педагогіка.%20Курс%20лекцій.pdf>
83. Кривонос, М. П. (2025). Сучасні тенденції оцінювання навчальних досягнень учнів. *Академічні візії*, 48, 1–13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17589106>
84. Кюрчев, В. М., Ломейко, О. П., Сосницька, Н. Л., Данченко, М. М., Кравець, В. І. (2021). Бенчмаркінг якості фізико-математичної освіти в сучасній вищій школі. *Матеріали II науково-практичної інтернет-конференції «Розвиток сучасної науки та освіти: реалії, проблеми якості, інновації»*, 208 – 216. <https://elar.tsatu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/a0ed7e49-30fb-491c-9bf3-1f7e2e7705ce/content>

85. Крупник, З. І. (2026). Кейс-метод як інструмент індивідуалізації соціальної допомоги: Теоретичний аспект. *Інноваційна педагогіка*, 95(1), 219–222. <https://doi.org/10.32782/ip/95.1.40>
86. Кучерявий, О. Г. (2024). Модель підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 25(1), 19–32. [https://doi.org/10.35387/od.1\(25\).2024.19-32](https://doi.org/10.35387/od.1(25).2024.19-32)
87. Лапа, О. В. (2026). Педагогічні умови розвитку професійної культури практичних психологів закладів професійної (професійно-технічної) освіти. *Вісник науки та освіти*, 3(45), 2460–2473. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3\(45\)-2460-2473](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-3(45)-2460-2473)
88. Литовська морська академія. (n.d.). *Литовська морська академія*. <https://osvita.in.net/university-abroad/141>
89. Лузан, П. Г. (Ред.). (2022). *Оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти аграрної, будівельної та машинобудівної галузей: Практичний посібник*. Інститут професійної освіти НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733687/1/3_Практ%20посібн_Оцінювання%20якості%20%281%29.pdf
90. Маліцька, О. А. (2012). Педагогічний менеджмент як концепція розвитку освітніх закладів. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 35, -244. https://www.researchgate.net/publication/352265177_Pedagogicnij_menedzment_ak_koncepcia_rozvitku_osvitnih_zakladiv
91. Масло, І. (2022). Особливості оцінювання навчальних досягнень студентів. У *Сучасні тенденції розвитку лінгвістики та лінгводидактики* (с. 243–246). НУВГП.
92. Медведь, В. В. (n.d.). *Основи формування конкурентоспроможності фахівця: Чинники, складові, критерії*. http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_7/9.pdf
93. Мельничук, І. М. (2021). Потенційні можливості праксеологічного підходу в оцінюванні освітніх досягнень студентів закладів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 34(2), 98–102. http://nbuv.gov.ua/UJRN/innped_2021_34%282%29_21
94. Метод кейсів: Найбільші переваги й недоліки. (n.d.). <https://osvita.ua/vnz/add-education/mba-ukraine/36530/>
95. Методи контролю і самоконтролю в навчанні. (n.d.). https://pidru4niki.com/18340719/pedagogika/metodi_kontrolyu_samokontrolyu_navchanni

96. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (консолідований текст з манільськими поправками). (2012). ВПК «Експрес-Поліграф».
97. Міністерство освіти і науки України. (2016). *Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи*. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
98. Міністерство освіти і науки України. (2024, 2 серпня). *Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання: Наказ № 1093*. Освіта.UA. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/92715
99. Морщенок, Т. С. (2017). Бенчмаркінг як інструмент підвищення конкурентоспроможності підприємницьких структур. *Економіка і суспільство*, (9), 533–540. https://economyandsociety.in.ua/journals/9_ukr/92.pdf
100. Мосякова, І. (2022). Освітній менеджмент: тенденції ефективного використання технологій управління багатoproфільним закладом позашкільної освіти. *Нова педагогічна думка*, 4 (112), 38–42. <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2022-112-4-38-42>
101. Наливайко, О., & Куцина, К. (2021). Особливості оцінювання під час дистанційного навчання. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 49(1), 35–41. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2021-49-04>
102. Науменко, С., & Головка, С. (2023). Діагностичне оцінювання як інструмент забезпечення якості загальної середньої освіти в контексті європейського досвіду та перспектив впровадження в Україні. *Український педагогічний журнал*, 4, 18–31. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-18-31>
103. Нікітіна, І. В. (2010). Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка, 1(28), 206–211.
104. Ніколаєва, С. Ю. (2024). Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти 2020: Вплив на навчання іноземних мов і культур в Україні. *Іноземні мови*, 2, 3–14. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2024.2.306338>
105. Ніколаєнко, С. М. (2020). Якість вищої освіти - запорука конкурентоспроможності українських університетів. *Вісник НАПН України*, 2(2), 1–7.
106. Нікон, Н. О., & Медведєва, М. О. (2025). Мотивація до навчання здобувачів ЗВО в умовах цифровізації та використання штучного інтелекту. *Габітус*, 74, 63–68. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.74.10>

107. Олійник, М., & Чебенєєва, А. (2024). Освітній менеджмент: тенденції використання технологій управління в спеціальних закладах освіти та інклюзивно-ресурсних центрах. *Psychology Travelogs*, 2, 37-45. <https://doi.org/10.31891/PT-2024-2-4>.
108. Оліяр, М. (2012). Культурологічний підхід у дослідженні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Наука і Освіта*, №5. <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/14090/1/Oliar.pdf>
109. Онопрієнко, О. В. (2016). Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів: сутність і методика здійснення. *Український педагогічний журнал*, (4), 36-42. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/206>
110. Орап, М., & Вовк, В. (2022). Конкурентоспроможність особистості VS конкурентоспроможність фахівця. *Grail of Science*, 17, 386–390. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.22.07.2022.067>
111. Осередчук, О. А. (2022). Використання наукових підходів для прийняття успішних управлінських рішень керівників ЗВО на основі проведення моніторингу якості вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 63, 185-192. http://nbuv.gov.ua/UJRN/mitimpt_2022_63_20
112. Остафійчук, Р. Ю. (2020). Конкурентоспроможність як організаційний і особистісний феномен у дискурсі соціальної психології. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 46(49), 251-257. [https://doi.org/10.33120/ssj.vi46\(49\).174](https://doi.org/10.33120/ssj.vi46(49).174)
113. Охріменко, Г. В. (2016). Використання бенчмаркінгу в реалізації маркетингу освітніх послуг вищими навчальними закладами України. *Маркетинг і менеджмент інновацій*, 1, 84-93. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mimi_2016_1_9
114. Пальгуй, І. (2026). Педагогічні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки. *Вісник науки та освіти*, 5(47), 4404–4416. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5\(47\)-4404-4416](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5(47)-4404-4416)
115. Пащенко, Т. М. (n.d.). *Застосування кейс-технологій у підготовці кваліфікованих робітників*. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8792/1/%D0%9F%D0%B0%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE2.pdf>
116. Педак, І. С. (2017). Бенчмаркінг як механізм порівняльного аналізу та запорука майбутнього регіонів. *Учені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*.

- Серія: Державне управління, 28(67), 52-56.
http://nbuv.gov.ua/UJRN/sntvupa_2017_28_1_11
117. Переяславська, С. М., & Смагіна, І. М. (2019). Гейміфіковане оцінювання як інноваційний підхід в освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 71, 85-91. http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeemu_2019_spetsvip_26
118. Пермінова, Л. А. (2017). Конкурентне навчальне середовище як умова професійної підготовки конкурентноздатного випускника. У *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 302–303). Мукачівський державний університет. <http://dspace.s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/1985/1/Збірник-тез.pdf>
119. Пермінова, Л. А., Петухова, Л. Є., & Денисенко, В. В. (2026). Цифрові інструменти бенчмаркінгу в системі педагогічного оцінювання. *Актуальні питання у сучасній науці*, 4(46), 2880-2891. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-4\(46\)-2880-2891](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-4(46)-2880-2891)
120. Пермінова, Л. А., & Федяєва, В. Л. (2026). Інтеграція бенчмаркінгового підходу в навчальне середовище як засіб удосконалення оцінювання. *Актуальні питання у сучасній науці*, 5(47), 3271-3281. [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-5\(47\)-3271-3281](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-5(47)-3271-3281)
121. Пермінова, Л. А., Частник, О. С., & Діомідова, Н. Ю. (2024). Порівняльний аналіз традиційних і альтернативних методів оцінювання знань студентів. *Перспективи та інновації науки*, 7(41), 431-442. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-7\(41\)-431-442](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-7(41)-431-442)
122. Петухова, Л. Є., & Андрієвський, Б. М. (2026). Педагогічний потенціал бенчмаркінгу в умовах цифрової трансформації освіти. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, (114), 120-126. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2026-114-15>
123. Повідайчик, М. М. (2021). Бенчмаркінговий підхід до формування конкурентоспроможності педагога. *Norwegian Journal of Development of the International Science*, 56, 58-61. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/25ee0f50-e295-4e61-8b4d-6e0e453d8d09/content>
124. Покрова, С. В. (2022). Оцінювально-аналітична компетентність у структурі професійної діяльності вчителя початкових класів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 90, 113-118. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.90.23>
125. Поліщук, О. М. (2022). Мотивація та її ресурси в освітньому просторі. У *Вплив комунікативно-інформаційного простору на психологічні особливості й особистісні ресурси людини в умовах дії дестабілізаційних*

- факторів на суспільство (с. 227-252). Чернівецький національний університет. <https://archer.chnu.edu.ua/handle/123456789/5410>
126. Поліщук, О., Томчук, М., & Варчук, Р. (2018). Використання ділових ігор для підвищення ефективності вивчення дисципліни «Цивільний захист та охорона праці в галузі». *Педагогіка безпеки*, 1, 43-49. <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2018-3-1-043-050>
127. Пологовська, Ю. (2018). Критерії, показники та рівні сформованості профорієнтаційної компетентності у майбутніх вчителів географії в умовах профільного навчання. *Витоки педагогічної майстерності*, 22, 174-180. <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/13139/1/POLOGOVSKA.pdf>
128. Попова, Л. М. (2025). Обґрунтування методу бенчмаркінга як інноваційного засобу формування іншомовної компетенції майбутнього фахівця. *Вісник науки та освіти*, 11(41), 2777-2793. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11\(41\)-2777-2792](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-11(41)-2777-2792)
129. Поясок, Т. Б., & Беспарточна, О. І. (2024). *Педагогіка: навчальний посібник*. НОВАБУК.
130. Практичні заняття українських курсантів в Литовській морській академії. (2026). <https://mtwtu.org.ua/news/prakticni-zanatta-ukrainskih-kursantiv-v-litovskij-morskij-akademii>
131. Прибора, Н. (2025). Формувальне оцінювання у вищій освіті. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3. <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2025.3.7>
132. Прибора, Н., Соколовська, І., Богатиренко, В., & Нечипоренко, В. (2025). Формувальне оцінювання у вищій освіті. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, 3(84), 85-97. <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2025.3.7>
133. Процик, Г. (n.d.). Контроль та оцінювання знань студентів як ціннісна складова навчального процесу (с.384-387). <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/25951/1/Protsyk.pdf>
134. Професійна спілка робітників морського транспорту України. (2023). *Практичні заняття українських курсантів у Литовській морській академії*. <https://mtwtu.org.ua/news/prakticni-zanatta-ukrainskih-kursantiv-v-litovskij-morskij-akademii>
135. Пшенична, О. С., & Гаращенко, А. П. (2026). Ігрові технології на уроках інформатики. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 2, 136-144. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2026-2-18>
136. Радкевич, О. (2025). Методи внутрішнього контролю та оцінювання результатів навчання у контексті забезпечення якості освіти. *Проблеми*

- сучасного підручника, 265–267.
https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739447/1/Radkevych_O_264-267.pdf
137. Радько, В.М., Мацюра, С.І., Голікова К.П. (2026). Конкуренція та конкурентоспроможність: еволюція понять від суперництва до партнерства задля сталого розвитку. *Економічний простір*, 213, 53-60.
<https://doi.org/10.30838/EP.213.53-60>
138. Радомський, І. П. (2009). Мотиваційно-ціннісний компонент культури професійного спілкування офіцера МВС України. *Педагогічні науки*, (54), 360-366. <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/1295>
139. Семенова, А. В. (Ред.). (2006). *Словник-довідник з професійної педагогіки*. Пальміра. <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/slovnik.pdf>
140. Семенова, О. В. (2025). Педагогічне моделювання: функції та складові. https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/10400/1/Pedagogichne_modelyvanna_funkchii_ta_skladovi.pdf
141. Сергеева, Л. М., & Стойчик, Т. І. (2020). *Конкурентоздатність як умова професійного становлення фахівців: монографія*. Журфонд.
142. Словник.ua. (n.d.). *Словник: Глумачний словник української мови, орфографічний словник онлайн*. Retrieved July 20, 2026, from <https://slovnnyk.ua/index.php>
143. Смолінська, О., Левків, Г., & Левків, Д. (2026). Концепція освітнього менеджменту в контексті впровадження сучасних педагогічних інновацій. *Академічні візії*, (51). <https://doi.org/10.5281/zenodo.18841263>.
144. Совінський, С. Є. (2026). Організаційно-педагогічні умови формування андрагогічної компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України. *Вісник науки та освіти*, 5(47), 4929–4946.
[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5\(47\)-4929-4946](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-5(47)-4929-4946)
145. Сорока, О. (2022). Педагогічний менеджмент: до питання наукової дефініції. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (116), 57-68. DOI: 10.24139/2312-5993/2022.02/057-068
146. Степанова-Камиш, А. (2022). Позитивне оцінювання та самооцінювання - як проводити і навчити цього учнів. *Нова українська школа*. <https://nus.org.ua/2022/01/18/pozytyvne-otsinyuvannya-ta-samootsinyuvannya-yak-provodyty-i-navchyty-tsogo-uchniv/>
147. Стецишина, О. В. (2010). Мотивація в навчанні як головний чинник формування творчої активності особистості. https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/7_2010/65.pdf
148. Столярук, Х. С. (2013). Модель формування конкурентоспроможності фахівця. *Вісник Національного технічного університету "ХПІ". Технічний*

- прогрес та ефективність виробництва*, (45), 144-150.
http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vcpitp_2013_45_23
149. Стучинська, Н. В., Остапович, Н. В., Кузишин, М. М., & Мазуренко, Ю. С. (2024). Формувальне оцінювання навчальних досягнень студентів медичних спеціальностей із застосуванням автоматизованих і хмарних систем. *Медицина та фармація: освітні дискурси*, (1), 61-70.
150. Таточенко, В. І., & Шипко, А. Л. (2016). Контрольно-оцінювальна компетентність майбутніх вчителів математики. *Інформаційні технології в освіті*, (1), 126-147. http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2016_1_11
151. Тимошенко, В. В. (2025). Типи моделей. Моделювання як метод дослідження об'єктів. *Всеосвіта*. <https://vseosvita.ua/library/typy-modelei-modeliuvannia-iaak-metod-doslidzhennia-obiektiv-599683.html>
152. Тирон, О. М. (2016). *Психолого-педагогічні основи формування іншомовної компетентності майбутніх моряків* [Автореферат дисертації, Київ].
153. Ткачов, С. І., Ткачова, Н. О., Ткачов, А. С., & Чирва, Я. О. (2024). Аксіологічний підхід як науково-методологічне підґрунтя сучасного педагогічного дослідження. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 94, 11-15. <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.94.2>
154. Ткачук, Г. Ю., Бурачек, І. В., & Сотник, А. А. (2025). Бенчмаркінг як інструмент планування та реалізації організаційних змін. <https://doi.org/10.30838/EP.208.155-160>
155. Товканець, О. С. (2018). Освітній менеджмент як філософія соціального управління. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 167, 98–101. <https://cusu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/167/24.pdf?utm>
156. Товстокорий, О. М., & Попова, Г. В. (2021). Використання симуляційних тренажерів віртуальної реальності для формування професійних компетентностей майбутніх судноводіїв. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 82(2), 46–58. <https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.3605>
157. Федорова, О. В., & Піндосова, Т. С. (2024). Стандартні фрази для спілкування на морі у розрізі вивчення морської англійської мови. *Теорія і методика професійної освіти*, (73), 215–221. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.41>
158. Федорченко, Ю. Ф., & Туренко, Р. Л. (2023). Творчі завдання як інструмент розвитку усного мовлення. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/55/part_3/28.pdf

159. Федяєва, В. Л. (2023). Компетентнісний підхід у концепції «Нова українська школа»: плюси, мінуси, перспективи втілення. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 102, 12–18. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-102-2>.
160. Федяєва, В., & Федяєва, М. (2025). До терміносистеми поняття «менеджмент в освіті». *Координати публічного управління*, (1), 1–4. <https://doi.org/10.62664/cpa.2025.01.33>
161. Філософія: словник термінів та персоналій. (2020). КВІЦ. <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0000026676>
162. Халемендик, Ю. Є. (2024). Англomовна підготовка майбутніх економістів у контексті андрагогічного підходу. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2(26), 153–160. <https://adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/305/272>
163. Хамініч, С. Ю. (2025). Бенчмаркінг в системі адаптивного управління конкурентоспроможністю підприємства. *Економіка та суспільство*, (75), 305–312. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-75-48>
164. Херсонська державна морська академія. (n.d.-a). *Організаційно-правові документи*. https://ksma.ks.ua/?page_id=1599
165. Херсонська державна морська академія. (n.d.-b). *Тренажерна база: Загальна інформація*. Отримано 30 липня 2026 року з https://ksma.ks.ua/?page_id=58
166. Христюк, С. (2021). Сутність та важливість бенчмаркінгу для стратегічного планування у вищих навчальних закладах. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*, 9(4), 61–68. <https://doi.org/10.31548/hspedagog2021.04.061>
167. Цюняк, О. П. (2020). Синергетичний підхід як методологічна основа дослідження системи професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. *Інноваційна педагогіка*, 20(3), 123–126. <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2020-20-3-26>
168. Чекаловська, Г. З. (2018). Бенчмаркінг як метод підвищення конкурентоспроможності закладів вищої освіти. *Причорноморські економічні студії*, 35(2), 76–79. http://nbuv.gov.ua/UJRN/bses_2018_35%282%29_16
169. Черненко, О. В. (2023). Принципи та функції педагогічного менеджменту у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 89, 165–169. DOI: [10.32782/1992-5786.2023.89.31](https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.31)
170. Шамралюк, О. Л. (2021). *Розвиток технологічної культури майстрів виробничого навчання аграрного профілю в навчально (науково)-методичних*

центрах професійно-технічної освіти [Дисертація кандидата педагогічних наук, Інститут професійно-технічної освіти НАПН України].

171. Шуневич, О. М. (2020). Умови розвитку оцінювальної компетентності педагогів у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 70(4), 67–73. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-4.12>

172. Юрженко, А. Ю. (2020). *Формування комунікативної компетентності майбутніх суднових механіків на основі гейміфікованого підходу* [Дисертація кандидата педагогічних наук, Херсонський державний університет].

173. Юрженко, А., Кононова, О., Рослякова, А., & Бевзенко, Ю. (2024). Викладання морської англійської мови на платформі MOODLE судновим механікам. У *Актуальні проблеми викладання освітніх компонент соціально-гуманітарного спрямування у вищій школі: Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (05 червня 2024 р., м. Херсон)* (с. 111–114). Херсонська державна морська академія. <https://ksma.ks.ua/wp-content/uploads/2024/06/28.06.24-Збірник-ХДМА.pdf>

174. Ярмаченко, М. Д. (Ред.). (2001). *Педагогічний словник*. Педагогічна думка.

175. ALBayati, M. T. A. (2025). Benchmarking in higher education: A comprehensive review. *Khazayin of Economic and Administrative Sciences*, 2(2), 137–153. <https://doi.org/10.69938/Keas.25020211>

176. Almeida, F., & Monteiro, J. A. (2021). The challenges of assessing and evaluating the students at distance. *Journal of Online Higher Education*, 5(1), 3–10.

https://www.researchgate.net/publication/348907046_The_challenges_of_assessing_and_evaluating_the_students_at_distance

177. Alqassab, M., & Panadero, E. (2022). Peer assessment. In *Routledge Resources Online - Education*. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE15-1>

178. Alt, D., & Naamati-Schneider, L. (2023). Competency-based learning and formative assessment feedback as precursors of college students' soft skills acquisition. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2217203>

179. Alyasin, A., Nasser, R., El Hajj, M., & Harb, H. (2023). Assessing learning outcomes in higher education: From practice to systematization. *TEM Journal*, 12(3), 1593–1604. <https://doi.org/10.18421/TEM123-41>

180. Armstrong, M. (2014). Historical and contextual perspectives on benchmarking in higher education. In *Benchmarking and threshold standards in higher education* (pp. 6–34). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315042244>

181. Baird, J.-A., Dias, C. F., Correia, F. P., Cowie, B., El Masri, Y., Hayward, L., ... Yan, Z. (2026). Formative assessment – a global phenomenon. In *Assessment*

- in *Education: Principles, Policy & Practice* 33(2)
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2026.2673240>
182. Bevzenko, Y., Kononova, O., Rosliakova, A., & Yurzhenko, A. (2025). *The use of immersive technologies while Maritime English teaching*. In Y. Nosenko (Ed.), *Immersive Technologies in Education: Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference* (pp. 6–9). IDE NAES of Ukraine.
https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745695/1/ITE_2025_Proceedings.pdf
183. Bilyakovska, O., O.(2026). Pedagogical potential of benchmarking in the conditions of digital transformation of education. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, (115), 21-28. <https://doi.org/10.32999/KSU2413-1865>
184. Bilyakovska, O., Mospan, N., & Binytska, K. (2021). Assessment model of high school students' performance: Experience of Ukraine. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, (3). <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.3.1>
185. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
186. Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90.
<https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
187. Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership and Management*. 5th Edition. SAGE Publications, 248 p.
188. Cambridge Dictionary. (n.d.). *Self-assessment*. Retrieved July 20, 2026, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/self-assessment>
189. Camp, R. C. (1989). Benchmarking: The search for industry best practices that lead to superior performance. *ASQC Quality Press*.
<https://doi.org/10.5860/choice.27-2173>
190. Cole, C., Pritchard, B., & Trenkner, P. (2022). Maritime English instruction – ensuring instructors' competence. *Ibérica, Journal of the European Association of Languages for Specific Purposes*, 34, 147–170.
http://www.aelfe.org/documents/14-07_clive.pdf
191. Concina, E. (2022). The relationship between self- and peer assessment in higher education: A systematic review. *Trends in Higher Education*, 1(1), 41-55.
<https://doi.org/10.3390/higheredu1010004>
192. Diahyleva, O. S., Yurzhenko, A. Y., & Kononova, O. Y. (2025). Exploring the effectiveness of online learning tools and technologies while teaching Maritime English to future ship engineers. *CTE Workshop Proceedings*, 12, 350–362.
<https://doi.org/10.55056/cte.711>
193. Diahyleva, O., Kononova, O., & Yurzhenko, A. (2023). Using of digital educational environment for teaching Maritime English to future ship mechanics. *Journal of Information Technologies in Education (ITE)*, (53), 31–38.
<https://doi.org/10.14308/ite000768>

194. Diahyleva, O., Kononova, O., Yurzhenko, A., & Svyryda, V. (2025). Development of professional competence of future specialists in the operation of shipboard technical systems and complexes using LMS Moodle. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 11(1), 51–59. <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2025.51>
195. Diahyleva, O., Yurzhenko, A., & Kononova, O. (2024). Benchmarking in online maritime education: Tracing the evolution of assessment in electronic educational environments. *Educational Dimension*, 11, 146–159. <https://doi.org/10.55056/ed.804>
196. Diahyleva, O., Yurzhenko, A., & Kononova, O. (2024). Gamification techniques in Maritime English online courses: Motivating learners in virtual environments. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 4(1), 965–972. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2024.01.008>
197. Diahyleva, O., Yurzhenko, A., & Kononova, O. (2024). The impact of LMS Moodle on Maritime English teaching of future ship engineers. In Z. Sharlovych, Y. Voloshyn, N. Honcharenko-Zakrevska, & N. Vasylyshyna (Eds.), *Współczesne trendy w kształceniu zawodowym przyszłych specjalistów w specjalnościach niejęzykowych w przestrzeni wielokulturowej: Zbiór materiałów X Międzynarodowej Konferencji Naukowo-Praktycznej, Kijów–Łomża, 07 czerwca 2024 r.* (pp. 156–163). Międzynarodowa Akademia Nauk Stosowanych w Łomży; ΦMB, HAY. <https://doi.org/10.58246/ZVNA8738>
198. Diahyleva, O., Yurzhenko, A., & Kononova, O. (2024, October 24–25). The use of Maritime English while professional competence formation of future ship engineers. *3rd International Conference Challenges and Reality of the IT-space: Software Engineering and Cybersecurity (SECS-2024)*, Kyiv, Ukraine (online). <https://peers.international/paper/use-maritime-english-while-professional-competence-formation-future-ship-engineers>
199. Diahyleva, O., Yurzhenko, A., & Kononova, O. (2025). Gamification in maritime English language assessment in the context of STEM education. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 11(4), 9–19. <https://doi.org/10.52534/msu-pp4.2025.09>
200. Donovan, R. K. (2000). *All around cure – If I don't agree?* Cambridge University Press.
201. Epper, R. M. (1999). Applying benchmarking to higher education: Some lessons from experience. *Change*, 31(6), 24–31.
202. Estaji, M., Banitalebi, Z., & Brown, G. T. L. (2024). The key competencies and components of teacher assessment literacy in digital environments: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 141, 104497. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104497>

203. Fan, L., Fei, J., Schriever, U., & Fan, S. (2023). The communicative competence of Chinese seafarers and their employability in the international maritime labour market. *Marine Policy*, 127, 104–112.
204. Furtak, E. M. (2022). Formative assessment. In *Routledge Resources Online - Education*. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE62-1>
205. Giraldo, F. (2021). Language assessment literacy and teachers' professional development: A review of the literature. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 265–279. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90533>
206. Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2022). Self-assessment. In *Routledge Resources Online – Education*. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE1-1>
207. Holenko Dlab, M., Candrljic, S., & Pavlic, M. (2021). Formative assessment activities to advance education: A case study. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 20, 37–57. <https://doi.org/10.28945/4758>
208. IMO. (2014) Model Course 3.17. *Maritime English*. London: International Maritime Organization (IMO).
209. Karahalil, M., Lützhöft, M., & Scanlan, J. (2023). Formative assessment in maritime simulator-based higher education. *WMU Journal of Maritime Affairs*, 22, 181–207. <https://doi.org/10.1007/s13437-023-00313-6>
210. Katane I. (2010). Competitiveness of personality as a new concept in modern education and pedagogy science. *Engineering for rural development*. 327- 334. Jelgava.
https://www.iitf.lbtu.lv/conference/proceedings2010/Papers/62_Katane_Irena.pdf
211. Kononova O. Digital benchmarking tools for assessment in Maritime English training. DOI: *Educational Challenges*, 31(1), 179–191. URL: <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2026.31.1.13>.
212. Kononova, O. (2023). Formation of communicative competence of future ship engineers using critical thinking technologies based on the “World Café” method. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series “Pedagogy and Psychology*, 9(4), 27–34. <https://doi.org/10.52534/msu-pp4.2023.27>
213. Kononova, O. (2023). Perevahy ta nedoliky vykorystannia informatiino-tsyfrovykh tekhnolohii u formuvanni inshomovnoi profesiinoi kompetentsii. In *Innovatsiinyi rozvytok vyshchoi osvity: Hlobalnyi, yevropeyskyi ta natsionalnyi vymiry zmin: Materialy IX Mizhnarodnoi nauково-praktychnoi konferentsii (27–28 kvitnia 2023 roku, Sumy, Ukraina)* (pp. 24–27). Vydavnytstvo SumDPU imeni A. S. Makarenka. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/збірник.pdf>
214. Kononova, O. (2024). *Advantages and disadvantages of AI in the training of a competitive specialist*. In *Artificial Intelligence in Science and Education (AISE*

- 2024) (pp. 103–105).
<https://drive.google.com/file/d/1ziiOyOBO8Ppt2iwqprqK1An4si-IVBMo/view>
215. Kononova, O. (2024). Differentiation in the process of learning English by future ship engineers. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 11(3), 108–116. <https://doi.org/10.15330/jpnu.11.3.108-116>
216. Kononova, O. (2025). Formative assessment of learners in the conditions of digital transformation of education. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 3(122), 80–96. [https://doi.org/10.35433/pedagogy.3\(122\).2025.6](https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(122).2025.6)
217. Kononova, O. (2025). *The role of Maritime English in the professional training of future ship engineers*. In *Current state and priorities modernization of science, education and society: Conference proceedings* (Tampere, Finland, February 8, 2025) (pp. 13–15). Scholarly Publisher ICSSH. <https://www.economics.in.ua/2025/02/08.html>
218. Kononova, O. (2025). Types of pedagogical assessment in the process of teaching English: Functions, forms, motivational potential. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 11(3), 31–40. <https://doi.org/10.52534/msu-pp3.2025.31>
219. Kononova, O. (2025, May 21). *Algorithm for implementing formative assessment in English language teaching*. In *Proceedings of the International Scientific Conference Science in the Context of Modern Challenges and Prospects* (pp. 129–132). Utrecht, Netherlands. <https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2025/06/re-21.05.25.pdf>
220. Kononova, O., Diahyleva, O., & Yurzhenko, A. (2024). *Exploring the role of e-learning technologies in providing flexible and accessible Maritime English courses for aspiring ship engineers*. In *Proceedings of the V International Scientific and Practical Maritime Conference "Marine Power Plants and Operation" (MPP&O-2024)* (pp. 243–247). Odesa National Maritime University.
221. Kononova, O., Leshchenko, A., & Yurzhenko, A. (2025). *The use of artificial intelligence while presenting new vocabulary in Maritime English teaching*. In *ICTERI 2025* (pp. 1067–1075). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-032-18771-0_97
222. Khrystiuk, S. (2021). The essence and significance of benchmarking in strategic planning in higher education institutions. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*, 12(4), 61–68. <https://doi.org/10.31548/hspedagog2021.04.061>
223. Levy-Feldman, I. (2025). The role of assessment in improving education and promoting educational equity. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci15020224>

224. Lui, A. M., & Andrade, H. L. (2022). Inside the next black box: Examining students' responses to teacher feedback in a formative assessment context. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751549>
225. Nikitenko, V. (2022). Digital transformation as a factor of professionally oriented foreign language teaching improvement. *Humanities Studies: Collection of Scientific Papers*, 12(89), 92–97. <https://doi.org/10.26661/hst-2022-12-89-10>
226. Noble, A., Björkroth, P., & Przemyslav, R. (2022). Maritime English – teaching challenges and research priorities. *English for Specific Purposes*, 68, 110–125.
227. Olson, J. M., & Krysiak, R. (2021). Rubrics as tools for effective assessment of student learning and program quality. In *Curriculum development and online instruction for the 21st century* (pp. 173–200). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7653-3.ch010>
228. Parmigiani, D., Nicchia, E., Murgia, E., & Ingersoll, M. (2024). Formative assessment in higher education: An exploratory study within programs for professionals in education. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1366215>
229. Popova, L. (2025). Benchmarking in the system of educational quality assurance: Key principles and challenges in Ukraine. In *Learning, technology and inventions: Problems of modern education* (pp. 138–144). <https://eu-conf.com/wp-content/uploads/2025/10/LEARNING-TECHNOLOGY-AND-INVENTIONS-PROBLEMS-OF-MODERN-EDUCATION.pdf>
230. Popova, L. (2026). Applying of the benchmarking method in the process of developing transversal competencies of future specialists in higher education institutions. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, 45(1), 22–28. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2026.453>
231. Popova, L. M., & Loboda, O. V. (2025). Formation of foreign language competence of a future specialist using modern digital technologies. *Innovative Pedagogy*, 81(2), 108–113. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/81/part_2/24.pdf
232. Power, J. R., & Tanner, D. (2023). Peer assessment, self-assessment, and resultant feedback: An examination of feasibility and reliability. *European Journal of Engineering Education*, 48(4), 615–628. <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2185769>
233. Prompiengchai, S., Narreddy, C., & Joordens, S. (2025). *A practical guide for supporting formative assessment and feedback using generative AI*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2505.23405>
234. Rosmayanti, E., Prajanti, S. D. W., Wasino, & Mahmud, A. (2024). Improving education quality and teacher performance through benchmarking

- implementation. *International Conference on Science, Education and Technology*, 265–269. <https://proceeding.unnes.ac.id/ISET/article/view/3888/3311>
235. Ryan, R., Wigfield, A., Turci, L., Cambria, J., & Eccles, J. (2022). Motivation in education. In *Oxford handbook of human motivation* (pp. 443–462). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190666453.013.24>
236. Saridaki, E. (2023). The necessity of Maritime English for the shipping industry. *International Academic Social Resources Journal*, 8(45), 1908–1913. <https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.67256>
237. Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
238. Shvetsova, I. (2024). Assessment criteria, indicators and levels of foreign language communicative competence of future specialists in navigation and ship handling at sea. *Naukowi Chasopys Dragomanov Ukrainian State University. Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives*, (99), 79–84. <https://doi.org/10.31392/udu-nc.series5.2024.99.16>
239. Solis Trujillo, B. P., Velarde-Camaqui, D., Gonzales Nuñez, C. A., Castillo Silva, E. V., & Gonzalez Said de la Oliva, M. P. (2025). The current landscape of formative assessment and feedback in graduate studies: A systematic literature review. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1509983>
240. Szökö, I., Szarka, K., & Hargaš, J. (2022). The functions of educational evaluation. *R&E-SOURCE*, (S24), 80–86. <https://doi.org/10.53349/resource.2022.iS24.a1112>
241. Tsakiridis, O., & Photopoulos, P. (2022). *Formative e-assessment in engineering education*. In *Proceedings of the 14th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2022)* (Vol. 2, pp. 562–569). SciTePress. <https://doi.org/10.5220/0011116800003182>
242. Vasilkova, N. (2015). International benchmarking in higher education. *University Education*, 3, 50–54. <https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8ae414f1-97a8-4a7c-a13d-a49551079c12/content>
243. VILNIUS TECH. (n.d.). *About the Lithuanian Maritime Academy*. Retrieved July 30, 2026, from <https://vilniustech.lt/en/lithuanian-maritime-academy/about-the-faculty/>
244. Watson, G. H. (1993). *Strategic benchmarking: How to rate your company's performance against the world's best*. Wiley.
245. Yalemisew, A. (2026). A framework for formative assessments co-created with students for large classes. *Pedagogy for Higher Education Large Classes (PHELC26)*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20606718>

246. Yudenok, V. (2022). The issue of future teachers' assessment competence in foreign countries and Ukraine. *Порівняльна професійна педагогіка*, 12(1), 104–109. [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2022-12\(1\)-11](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2022-12(1)-11)
247. Yurzhenko, A., Diahyleva, O., & Kononova, O. (2024). Exploring the effectiveness of benchmarking approach with educational technologies in Maritime English education. *Educological Discourse*, 46(3), 80–88. <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3.8>
248. Yurzhenko, A., Diahyleva, O., & Kononova, O. (2024). Formation of professional communicative competence of future ship engineers by means of LMS MOODLE. У *Цифрова гуманістика: інформаційні технології та інформаційне моделювання на сучасному етапі розвитку суспільства* (с. 34–36). <https://rep.ksma.ks.ua/handle/123456789/2584>
249. Yurzhenko, A., Kononova, O., & Bevzenko, Y. (2025). Formation of English communicative competence of future ship engineers using digital technologies. У *Відбудова транспортної інфраструктури України: збірник тез доповідей* (с. 430–432). <https://doi.org/10.33744/978-966-632-331-9-2025-1>
250. Zhorova, I. Y., Kokhanovska, O. V., Khudenko, O. M., Osypova, N. V., & Kuzminska, O. H. (2022). Teachers' training for the use of digital tools of the formative assessment in the implementation of the concept of the New Ukrainian School. *Educational Technology Quarterly*, (1). <https://doi.org/10.55056/etq.11>
251. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

Додаток А

Опитування викладачів (методи/інструменти оцінювання)

Name _____					
Surname _____					
<p>Read each statement and indicate how much you agree or disagree. <i>There are no right or wrong answers.</i> For each statement, select the option that best reflects your opinion: 1 = <i>Strongly disagree</i> 2 = <i>Disagree</i> 3 = <i>Agree</i> 4 = <i>Strongly agree</i></p>					
<i>Scale A. General Approach to Assessment</i>					
1	Assessment is an integral part of the teaching and learning process in my classes.	1	2	3	4
2	I use assessment not only for control, but also to support students' learning.	1	2	3	4
3	Assessment helps increase students' motivation and engagement.	1	2	3	4
4	I consciously plan assessment activities before each lesson.	1	2	3	4
<i>Section B. Assessment Methods Used in Class</i>					
5	I regularly use formative assessment during my lessons.	1	2	3	4
6	I use a variety of assessment methods (oral questioning, tests, projects, presentations, etc.).	1	2	3	4
7	I assess students' progress continuously, not only at the end of a course or unit.	1	2	3	4
8	I use observation as an assessment method during classroom activities.	1	2	3	4
<i>Section C. Assessment Tools and Instruments</i>					
9	I use clear assessment criteria when evaluating students' performance.				
10	Assessment criteria are explained to students before they perform tasks.	1	2	3	4
11	I use assessment tools such as checklists, rubrics, or rating scales.	1	2	3	4
12	I provide students with oral or written feedback after assessment.	1	2	3	4
<i>Section D. Self-Assessment and Peer Assessment</i>					
13	I encourage students to evaluate their own performance.	1	2	3	4
14	I use peer assessment during classroom activities.	1	2	3	4
15	Students are able to assess their peers objectively.	1	2	3	4
16	Self- and peer assessment improve students' learning outcomes.	1	2	3	4
<i>Section E. Assessment of Speaking / Practical Skills (ESP)</i>					

17	I use role-plays and simulations to assess students' speaking or practical skills.	1	2	3	4
18	I assess students' speaking performance using predefined criteria.	1	2	3	4
19	I find speaking assessment challenging to organize and evaluate.	1	2	3	4
20	Assessment tasks in my classes reflect real-life or professional situations.	1	2	3	4
<i>Section F. Reflection and Professional Development</i>					
21	I regularly reflect on the effectiveness of my assessment practices.	1	2	3	4
22	I adjust my assessment methods based on students' needs and performance.	1	2	3	4
23	I am open to using new or digital assessment tools.	1	2	3	4
24	I need additional methodological support to improve my assessment practices.	1	2	3	4

<p>Розрахунок за кожним розділом Кожен розділ містить 4 твердження:</p> <ul style="list-style-type: none"> • мінімальний результат: бали; • максимальний результат: балів. <p>Середній бал за розділом:</p> $\bar{X}_{section} = \frac{\sum X_i}{4}.$	<p>Розрахунок загального результату Анкета містить 24 твердження:</p> <ul style="list-style-type: none"> • мінімальний результат: бали; • максимальний результат: балів. <p>Після перекодування тверджень 19 і 24 загальний середній бал обчислюють за формулою:</p> $\bar{X}_{total} = \frac{\sum X_i}{24}.$
---	---

Розрахунок рівнів

Рівень	Середній бал за твердження	Загальна сума
Високий	3,26–4,00	79–96
Достатній	2,51–3,25	61–78
Середній	1,76–2,50	43–60
Низький	1,00–1,75	24–42

Таблиця результатів відповіді викладачів

Викладач	Загальна сума	Середній бал: сума ÷ 24	Рівень
1	80	3,33	Високий
2	65	2,71	Достатній
3	58	2,41	Середній
4	40	1,66	Низький
5	91	3,79	Високий

Викладач	Загальна сума	Середній бал: сума ÷ 24	Рівень
6	55	2,29	Середній
7	72	3,00	Достатній
8	38	1,58	Низький
9	88	3,66	Високий

Додаток Б

Анкета для діагностування показників мотиваційно-ціннісного критерію

Ім'я _____					
Прізвище _____					
Група _____		Курс _____			
<p>Прочитайте кожне твердження та визначте, наскільки Ви погоджуєтеся або не погоджуєтеся з ним. <i>Правильних чи неправильних відповідей немає.</i></p> <p>Для кожного твердження оберіть варіант, який найбільше відповідає Вашій думці:</p> <p>1 - Повністю не погоджуюся 3 - Погоджуюся</p> <p>2 - Не погоджуюся 4 - Повністю погоджуюся</p>					
Шкала А. Мотивація до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням (ESP)					
1	Мені подобається вивчати англійську мову під час занять.	1	2	3	4
2	Мені цікаво виконувати різні види завдань з англійської мови.	1	2	3	4
3	Я зацікавлений у вдосконаленні своїх знань і навичок з англійської мови.	1	2	3	4
4	Мені подобаються завдання, що передбачають використання англійської мови в реальних професійних ситуаціях.	1	2	3	4
5	Я відчуваю відповідальність за результати власного навчання з англійської мови.	1	2	3	4
6	Я намагаюся активно працювати на заняттях з англійської мови.	1	2	3	4
7	Мені подобається висловлювати власні думки та обмінюватися ідеями англійською мовою.	1	2	3	4
8	Мені подобається виконувати парні та групові завдання під час вивчення англійської мови.	1	2	3	4
9	Я розумію важливість англійської мови для моєї майбутньої професійної діяльності.	1	2	3	4
10	Знання англійської мови допомагає мені ефективніше спілкуватися з представниками інших країн.	1	2	3	4
11	Я хотів би використовувати англійську мову у своїй майбутній професійній діяльності.	1	2	3	4
12	Я прагну вдосконалювати свої знання та навички з англійської мови навіть поза межами навчальних занять.	1	2	3	4
13	Я впевнено виконую завдання з англійської мови, пов'язані з моєю майбутньою професією.	1	2	3	4
14	Я готовий докладати додаткових зусиль для подолання труднощів у вивченні англійської мови.	1	2	3	4
15	Мені подобається застосовувати отримані знання з англійської мови під час професійно орієнтованих завдань, рольових ігор та симуляцій.	1	2	3	4

16	Я вивчаю англійську мову не лише заради оцінки, а й тому, що усвідомлюю її практичну цінність.	1	2	3	4
17	Я ставлю перед собою конкретні цілі щодо вдосконалення англійської мови.	1	2	3	4
18	Покращення моїх результатів посилює бажання надалі вивчати англійську мову.	1	2	3	4
19	Я прагну використовувати англійську мову для роботи з технічною документацією та професійними інформаційними джерелами.	1	2	3	4
20	Можливість безпечно й ефективно працювати у складі багатонаціонального екіпажу мотивує мене вдосконалювати англійську мову.	1	2	3	4

Для кожного респондента обчислюють сумарний бал за формулою:

де - бал за відповідь на окреме твердження.

Мінімально можливий результат становить: $20 \times 1 = 20$ балів,

а максимально можливий: $20 \times 4 = 80$ балів.

Середній бал визначають шляхом ділення загальної суми на кількість тверджень:

$$\bar{X} = \frac{S}{20}.$$

Чим вищими є сумарний і середній бали, тим вищим вважається рівень мотивації здобувача освіти до вивчення англійської мови за професійним спрямуванням.

Сумарний бал за 20 твердженнями	Середній бал	Рівень
66–80	3,26–4,00	високий
51–65	2,51–3,25	достатній
36–50	1,76–2,50	середній
20–35	1,00–1,75	низький

Додаток В

Методика діагностики рівня рефлексивності

Ім'я _____ Прізвище _____						
Група _____ Курс _____						
Для кожного твердження респондент обирає варіант за 5-бальною шкалою: 1 - повністю не згоден 2 - скоріше не згоден 3 - важко сказати / частково згоден 4 - скоріше згоден 5 - повністю згоден						
1	Я рідко замислююся над тим, чому отримав саме таку оцінку.	1	2	3	4	5
2	Після виконання завдання я зазвичай не аналізую свої помилки.	1	2	3	4	5
3	Мені складно пояснити, що саме вплинуло на результат моєї роботи.	1	2	3	4	5
4	Я покладаю відповідальність за результат переважно на зовнішні обставини.	1	2	3	4	5
5	Я не бачу потреби порівнювати свої результати з визначеними критеріями.	1	2	3	4	5
6	Після отримання оцінки я іноді аналізую свої помилки.	1	2	3	4	5
7	Я намагаюся зрозуміти вимоги до завдання перед його виконанням.	1	2	3	4	5
8	Я можу частково пояснити причини свого результату.	1	2	3	4	5
9	Іноді використовую критерії для перевірки власної роботи.	1	2	3	4	5
10	Усвідомлюю, що самооцінювання допомагає покращити результат.	1	2	3	4	5
11	Після виконання завдання я цілеспрямовано аналізую відповідність результату встановленим критеріям.	1	2	3	4	5
12	Я можу аргументувати сильні й слабкі сторони своєї роботи.	1	2	3	4	5
13	Порівнюю свою самооцінку з оцінкою викладача.	1	2	3	4	5
14	Роблю висновки щодо шляхів покращення результатів.	1	2	3	4	5
15	Використовую попередній досвід для корекції подальших дій.	1	2	3	4	5
16	Перед виконанням завдання я прогножую можливі труднощі та способи їх подолання.	1	2	3	4	5
17	Самостійно визначаю критерії якості виконання роботи.	1	2	3	4	5
18	Можу об'єктивно оцінити власну діяльність незалежно від зовнішньої оцінки.	1	2	3	4	5
19	Використовую рефлексію для планування особистої професійної траєкторії розвитку.	1	2	3	4	5
20	Регулярно здійснюю самоаналіз і корекцію власної навчально-професійної діяльності.	1	2	3	4	5

Інтерпретація рівнів

Середній бал	Рівень сформованості
4,1 – 5,0	Високий
3,1 – 4,0	Достатній

Середній бал	Рівень сформованості
2,1 – 3,0	Середній
1,0 – 2,0	Низький

Додаток Г

Авторський опитувальник діагностики операційно-діяльнісного критерію оцінювальної компетентності

Ім'я _____ Прізвище _____						
Група _____ Курс _____						
Для кожного твердження респондент обирає варіант за 5-бальною шкалою: 1 - повністю не згоден 2 - скоріше не згоден 3 - важко сказати / частково згоден 4 - скоріше згоден 5 - повністю згоден						
<i>Блок 1. Планування та самоконтроль</i>						
1	Перед виконанням завдання я планую послідовність своїх дій.	1	2	3	4	5
2	Під час виконання завдання я контролюю правильність своїх дій.	1	2	3	4	5
3	Я перевіряю результат перед його поданням викладачу.	1	2	3	4	5
4	Я звіряю свою роботу з визначеними критеріями оцінювання.	1	2	3	4	5
5	Я можу самостійно виявити помилки у своїй відповіді.	1	2	3	4	5
<i>Блок 2. Самооцінювання діяльності</i>						
6	Я можу пояснити, чому отримав(ла) певний результат.	1	2	3	4	5
7	Я використовую зауваження викладача для корекції своїх дій.	1	2	3	4	5
8	Я визначаю, що потрібно покращити у наступному завданні.	1	2	3	4	5
9	Я аналізую причини своїх помилок після виконання завдання.	1	2	3	4	5
10	Я порівнюю свій результат із зразком або еталоном.	1	2	3	4	5
11	Я можу пояснити, чому отримав(ла) певний результат.	1	2	3	4	5
<i>Блок 3. Взаємооцінювання та командна робота</i>						
12	Я використовую зауваження викладача для корекції своїх дій.	1	2	3	4	5
13	Я визначаю, що потрібно покращити у наступному завданні.	1	2	3	4	5
14	Я аналізую причини своїх помилок після виконання завдання	1	2	3	4	5
15	Я порівнюю свій результат із зразком або еталоном.	1	2	3	4	5
<i>Блок 4. Діяльність у професійно орієнтованих ситуаціях</i>						
16	Я можу оцінити роботу одногрупника за визначеними критеріями.	1	2	3	4	5
17	Я надаю конструктивний зворотний зв'язок.	1	2	3	4	5
18	Я сприймаю зауваження інших як можливість покращення.	1	2	3	4	5
19	Я коригую свою роботу після обговорення у групі.	1	2	3	4	5

20	Я беру відповідальність за якість виконання командного завдання.	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---

Інтерпретація рівнів

Середній бал	Рівень сформованості
4,1 – 5,0	Високий
3,1 – 4,0	Достатній
2,1 – 3,0	Середній
1,0 – 2,0	Низький

Додаток Д

Повторне анкетування за мотиваційно-ціннісним критерієм

Ім'я _____					
Прізвище _____					
Група _____		Курс _____			
Прочитайте кожне твердження та визначте, наскільки Ви погоджуєтеся або не погоджуєтеся з ним. <i>Правильних чи неправильних відповідей немає.</i> Для кожного твердження оберіть варіант, який найбільше відповідає Вашій думці: 1 - Повністю не погоджуюся 3 - Погоджуюся 2 - Не погоджуюся 4 - Повністю погоджуюся					
<i>Релевантність</i>					
1	Навчальний зміст зорієнтований на теми, що відповідають моїм професійним інтересам.	1	2	3	4
2	Матеріал, який я опановую, є практично значущим для моєї майбутньої професійної діяльності.	1	2	3	4
3	Навчання сприяє вдосконаленню моїх професійних компетентностей.	1	2	3	4
4	Зміст навчання має безпосередній зв'язок із моєю професійною практикою.	1	2	3	4
<i>Інтерактивність</i>					
5	Я аргументовано пояснюю власні ідеї іншим здобувачам освіти.	1	2	3	4
6	Я ініціюю уточнення та прошу інших здобувачів освіти пояснити їхні думки.	1	2	3	4
7	Інші здобувачі освіти звертаються до мене з проханням пояснити мою позицію.	1	2	3	4
8	Відбувається взаємний обмін думками та підтримка спільних ідей.	1	2	3	4
<i>Підтримка викладача</i>					
9	Викладачі стимулюють розвиток мого аналітичного й критичного мислення.	1	2	3	4
10	Викладачі мотивують мене до практичного застосування отриманих знань.	1	2	3	4
11	Викладач ініціює змістовні та актуальні теми для обговорення.	1	2	3	4
12	Викладач демонструє приклади критичної саморефлексії.	1	2	3	4
<i>Підтримка з боку одногрупників</i>					
13	Інші здобувачі освіти мотивують мене до активної участі.	1	2	3	4
14	Мій внесок у спільну діяльність визнається та позитивно оцінюється одногрупниками.	1	2	3	4
15	Одногрупники виявляють повагу до мого внеску в роботу.	1	2	3	4
16	Одногрупники з розумінням ставляться до труднощів, які виникають у процесі навчання.	1	2	3	4
<i>Інтерпретація</i>					
17	Повідомлення інших здобувачів освіти є для мене змістовними та зрозумілими.	1	2	3	4
18	Мої повідомлення сприймаються іншими здобувачами освіти як змістовні та переконливі.	1	2	3	4
19	Повідомлення викладачів є для мене зрозумілими та професійно значущими.	1	2	3	4

20	Мої повідомлення справляють гарне враження на викладачів.	1	2	3	4
----	---	---	---	---	---

Інтерпретація рівнів

Середній бал	Рівень
1,0 – 1,9	Низький
2,0 – 2,9	Середній
3,0 – 3,5	Достатній
3,6 – 4,0	Високий

Додаток Е

Повторне анкетування на оцінно-рефлексивний критерій

Ім'я _____					
Прізвище _____					
Група _____			Курс _____		
Прочитайте кожне твердження та визначте, наскільки Ви погоджуєтеся або не погоджуєтеся з ним. <i>Правильних чи неправильних відповідей немає.</i> Для кожного твердження оберіть варіант, який найбільше відповідає Вашій думці: <i>1 - Повністю не погоджуюся 3 - Погоджуюся</i> <i>2 - Не погоджуюся 4 - Повністю погоджуюся</i>					
1	Я систематично аналізую причини отриманої оцінки.	1	2	3	4
2	Після виконання завдання я співвідношу результат із визначеними критеріями оцінювання.	1	2	3	4
3	Можу аргументовано пояснити як сильні, так і слабкі сторони своєї роботи.	1	2	3	4
4	Я використовую самооцінювання для корекції подальших навчальних дій.	1	2	3	4
5	Порівнюю власну самооцінку з оцінкою викладача та роблю відповідні висновки.	1	2	3	4
6	Конструктивно сприймаю зауваження одногрупників і враховую їх у подальшій роботі.	1	2	3	4
7	Можу об'єктивно оцінити результати роботи інших відповідно до встановлених критеріїв.	1	2	3	4
8	Перед виконанням завдання прогноую можливі труднощі та способи їх подолання.	1	2	3	4
9	Використовую результати рефлексії для підвищення якості усного професійного мовлення.	1	2	3	4
10	Відчуваю зростання власної відповідальності за результати навчально-професійної діяльності.	1	2	3	4

Інтерпретація рівнів

Середній бал	Рівень
1,0 – 1,9	Низький
2,0 – 2,9	Середній
3,0 – 3,5	Достатній
3,6 – 4,0	Високий

Додаток Є

Розрахунки критерію χ^2 Пірсона за результатами педагогічного експерименту

Критерій, курс, етап	$\chi^2_{\text{емп}}$	p	V Крамера	Висновок
Мотиваційно-ціннісний, 2 курс, до	0,199	0,978	0,044	відмінності статистично не значущі
Мотиваційно-ціннісний, 2 курс, після	3,686	0,297	0,188	відмінності статистично не значущі
Мотиваційно-ціннісний, 3 курс, до	0,815	0,846	0,088	відмінності статистично не значущі
Мотиваційно-ціннісний, 3 курс, після	3,929	0,269	0,193	відмінності статистично не значущі
Когнітивно-змістовий, 2 курс, після	14,775	0,002	0,377	статистично значущі відмінності
Когнітивно-змістовий, 3 курс, після	15,454	0,001	0,382	статистично значущі відмінності
Оцінно-рефлексивний, 2 курс, до	0,868	0,833	0,091	відмінності статистично не значущі
Оцінно-рефлексивний, 2 курс, після	14,879	0,002	0,378	статистично значущі відмінності
Оцінно-рефлексивний, 3 курс, до	0,144	0,986	0,037	відмінності статистично не значущі
Оцінно-рефлексивний, 3 курс, після	12,697	0,005	0,346	статистично значущі відмінності
Операційно-діяльнісний, 2 курс, до	0,178	0,981	0,041	відмінності статистично не значущі
Операційно-діяльнісний, 2 курс, після	8,568	0,036	0,287	статистично значущі відмінності
Операційно-діяльнісний, 3 курс, до	0,258	0,968	0,049	відмінності статистично не значущі
Операційно-діяльнісний, 3 курс, після	10,703	0,013	0,318	статистично значущі відмінності

Кількість ступенів свободи в усіх випадках становила $v=3$. До початку експерименту статистично значущих відмінностей між відповідними розподілами КГ та ЕГ не встановлено. Після формувального етапу значущі відмінності виявлено за когнітивно-змістовим, оцінно-рефлексивним та операційно-діяльнісним критеріями на обох курсах.

Приклад розрахунку критерію χ^2 Пірсона

Розрахунок подано для підсумкового розподілу за когнітивно-змістовим критерієм в об'єднаній вибірці другого і третього курсів. Емпіричні частоти за рівнями «високий - достатній - середній - низький» становили: КГ - 11, 21, 40, 32 особи; ЕГ - 37, 34, 20, 15 осіб. Загальна кількість учасників - 210.

Рівень	КГ f_e	КГ f_t	Внесок	ЕГ f_e	ЕГ f_t	Внесок
Високий	11	23,276	6,475	37	23,724	7,429
Достатній	21	27,238	1,429	34	27,762	1,401
Середній	40	29,714	3,561	20	30,286	3,494
Низький	32	23,771	2,849	15	24,229	3,518

Сума внесків усіх клітин становить $\chi^2_{\text{емп}}=29,955$. За $v=3$ це значення перевищує $\chi^2_{\text{кр}}=11,345$ для $p=0,01$; $p<0,001$. Отже, нульову гіпотезу про відсутність зв'язку між належністю до групи та підсумковим рівнем сформованості когнітивно-змістового складника відхилено. Значення V Крамера становить 0,378, що відповідає зв'язку середньої сили.

- $\chi^2_{\text{емп}}$ - емпіричне, тобто фактично розраховане значення критерію χ^2 Пірсона. Воно показує, наскільки розподіл результатів у контрольній та експериментальній групах відрізняється.

- p - рівень статистичної значущості. Якщо $p < 0,05$, відмінності між групами вважають статистично значущими. Якщо $p > 0,05$, статистично значущих відмінностей не встановлено.

- V Крамера - показник сили зв'язку між належністю здобувачів до КГ або ЕГ та рівнем сформованості критерію:

- до 0,10 - дуже слабкий зв'язок;
- близько 0,10 - слабкий;

- близько 0,30 - середній;
- від 0,50 - сильний.

Додаток Ж

Рубрика індивідуального професійно-комунікативного завдання
(застосовується для оцінювання усної відповіді, технічного повідомлення,
презентації, аналізу професійної ситуації)
(для викладачів)

Критерій	Високий - 1,00	Достатній - 0,75	Середній - 0,50	Низький - 0,25
Мовленнєва точність і професійна термінологія	Граматичні та лексичні структури використано правильно; технічна термінологія точна й доречна	Наявні поодинокі неточності, які не впливають на розуміння змісту	Допущено кілька помилок; професійну термінологію використано обмежено	Численні помилки ускладнюють розуміння; термінологію використано неправильно або недостатньо
Повнота і логічність змісту	Інформацію подано повно, послідовно й відповідно до структури завдання	Зміст загалом повний і логічний, проте окремі деталі недостатньо розкриті	Інформація часткова, послідовність викладу порушена	Відповідь фрагментарна, нелогічна або не відповідає завданню
Професійна доцільність і безпечність рішень	Запропоновані дії відповідають професійній ситуації, нормативним вимогам і правилам безпеки	Дії загалом правильні, але мають незначні неточності	Дії лише частково відповідають ситуації; вимоги безпеки враховано неповно	Рішення професійно необґрунтовані, неправильні або потенційно небезпечні
Самостійність та аргументованість	Завдання виконано самостійно; рішення чітко й переконливо обґрунтовано англійською мовою	Здобувач діє переважно самостійно та надає достатнє обґрунтування	Потребує окремих підказок; пояснення часткове або недостатньо логічне	Не може виконати завдання без допомоги та не обґрунтовує рішення

Максимальна кількість балів - 4,00.

Загальна шкала інтерпретації результатів

Загальний бал	Рівень виконання
3,25–4,00	Високий
2,50–3,00	Достатній
1,75–2,25	Середній

Загальний бал	Рівень виконання
1,00–1,50	Низький

Додаток 3

Рубрика парного професійного діалогу

(застосовується для оцінювання професійних діалогів, рольових ігор, інструктажів, передавання вахти та повідомлення про технічну несправність).
(для викладачів)

Критерій	Високий - 1,00	Достатній - 0,75	Середній - 0,50	Низький - 0,25
Точність мовлення і професійної термінології	Репліки граматично правильні; термінологію та професійні команди використано точно	Наявні поодинокі помилки, які не перешкоджають взаєморозумінню	Помилки частково ускладнюють розуміння; термінологія обмежена	Численні помилки перешкоджають професійній комунікації
Чіткість і логічність обміну інформацією	Інформацію передано чітко, стисло, послідовно й без неоднозначності	Діалог загалом логічний, але має незначні змістові або структурні недоліки	Послідовність реплік частково порушена; окремі повідомлення потребують уточнення	Діалог нелогічний, фрагментарний або незрозумілий
Комунікативна взаємодія	Учасник уважно слухає, доречно реагує, ставить уточнювальні запитання та підтверджує розуміння	Взаємодія загалом ефективна, хоча окремі реакції несвоєчасні або неповні	Реагування обмежене; діалог потребує підтримки викладача	Учасник не реагує на репліки партнера й не підтримує діалог
Узгодженість професійних дій	Учасники чітко виконують ролі, координують дії та дотримуються професійних процедур і вимог безпеки	Дії загалом узгоджені, наявні лише незначні неточності	Координація часткова; професійні процедури виконано неповністю	Дії неузгоджені або не відповідають професійним і безпековим вимогам

Максимальна кількість балів - 4,00.

Загальна шкала інтерпретації результатів

Загальний бал	Рівень виконання
3,25–4,00	Високий
2,50–3,00	Достатній
1,75–2,25	Середній
1,00–1,50	Низький

Додаток И

Рубрика групового професійно орієнтованого завдання
(застосовується під час аналізу кейсів, World Café, проектної роботи,
групової дискусії та моделювання штатних або аварійних ситуацій)
(для викладачів)

Критерій	Високий - 1,00	Достатній - 0,75	Середній - 0,50	Низький - 0,25
Особистий внесок і виконання ролі	Активно виконує визначену роль, виявляє ініціативу та робить вагомий внесок у спільний результат	Відповідально виконує роль і бере участь у більшості етапів роботи	Виконує роль частково, участь нерегулярна	Не виконує визначеної ролі та майже не долучається до роботи
Командна комунікація	Уважно слухає інших, підтримує професійний діалог, поважає позиції учасників і сприяє взаєморозумінню	Загалом ефективно взаємодіє з групою, хоча не завжди виявляє ініціативу	Взаємодія обмежена; не завжди реагує на пропозиції інших	Не підтримує комунікацію або перешкоджає конструктивній взаємодії
Обґрунтованість і безпечність спільного рішення	Активно пропонує та переконливо обґрунтовує професійно правильні й безпечні рішення	Запропоновані рішення загалом правильні, але окремі аспекти недостатньо обґрунтовані	Рішення частково відповідають ситуації та потребують суттєвого уточнення	Рішення необґрунтовані, неправильні або потенційно небезпечні
Рефлексія й оцінювання командної роботи	Об'єктивно оцінює власний внесок і роботу групи, визначає сильні сторони та конкретні шляхи вдосконалення	Загалом адекватно оцінює результати та формулює окремі рекомендації	Частково усвідомлює недоліки, але не визначає чітких способів їх усунення	Не аналізує результати та не може визначити напрями вдосконалення

Максимальна кількість балів - 4,00.

Загальна шкала інтерпретації результатів

Загальний бал	Рівень виконання
3,25–4,00	Високий
2,50–3,00	Достатній
1,75–2,25	Середній
1,00–1,50	Низький

Додаток І

Чек-лист самооцінювання

SELF-ASSESSMENT CHECKLIST

MARINE PUMPS DISCUSSION

Name		Group	
Date		Task	

After completing the task, compare your performance with the benchmark below and tick one box for each statement.

BENCHMARK <i>expected standard</i>	The cadet identifies the pump type and purpose, explains its operating principle and main components, uses accurate technical vocabulary, recognises common faults, proposes safe actions, and communicates clearly and logically.
--	--

YES = meets the benchmark • PARTLY = partly meets the benchmark • NO = not yet

✓	ASSESSMENT STATEMENTS	YES	PARTLY	NO
✓	I correctly identified the pump type.	☐	☐	☐
✓	I explained the pump's purpose and operating principle.	☐	☐	☐
✓	I named the main pump components accurately.	☐	☐	☐
✓	I used marine engineering terminology correctly.	☐	☐	☐
✓	I compared pump types or selected a suitable pump for the task.	☐	☐	☐
✓	I identified possible pump faults and their causes.	☐	☐	☐
✓	I suggested safe and appropriate corrective actions.	☐	☐	☐
✓	I presented my ideas clearly and logically.	☐	☐	☐
✓	I answered questions confidently and listened to my partner.	☐	☐	☐

FEEDBACK AND REFLECTION

What did I do well?	
What should I improve next time?	
My next step:	

Оцінювання за карткою здійснюють так:

- **Yes** - 2 бали: твердження повністю відповідає бенчмарку;
- **Partly** - 1 бал: результат частково відповідає бенчмарку;
- **No** - 0 балів: відповідну дію не виконано або вона не відповідає бенчмарку.

Картка містить 9 тверджень, тому максимальний результат становить **18 балів**:

Загальний бал	Рівень	Інтерпретація
16–18	Високий	Результат повністю або майже повністю відповідає бенчмарку
12–15	Достатній	Результат переважно відповідає бенчмарку, наявні незначні недоліки
7–11	Середній	Результат частково відповідає бенчмарку та потребує вдосконалення
0–6	Низький	Результат не відповідає більшості вимог бенчмарку

Чек-лист взаємооцінювання

PEER-ASSESSMENT CHECKLIST

MARINE PUMPS DISCUSSION

Assessor	_____	Cadet assessed	_____
Group	_____	Date	_____

Compare your partner's performance with the benchmark below. Assess the task, not the person, and tick one box for each statement.

BENCHMARK <i>expected standard</i>	The cadet identifies the pump type and purpose, explains its operating principle and main components, uses accurate technical vocabulary, recognises common faults, proposes safe actions, and communicates clearly and logically.
--	--

YES = meets the benchmark • PARTLY = partly meets the benchmark • NO = not yet

✓	ASSESSMENT STATEMENTS	YES	PARTLY	NO
✓	My partner correctly identified the pump type.	☐	☐	☐
✓	My partner explained the pump's purpose and operating principle.	☐	☐	☐
✓	My partner named the main pump components accurately.	☐	☐	☐
✓	My partner used marine engineering terminology correctly.	☐	☐	☐
✓	My partner compared pump types or selected a suitable pump for the task.	☐	☐	☐
✓	My partner identified possible pump faults and their causes.	☐	☐	☐
✓	My partner suggested safe and appropriate corrective actions.	☐	☐	☐
✓	My partner presented the information clearly and logically.	☐	☐	☐
✓	My partner answered questions confidently and listened carefully.	☐	☐	☐

FEEDBACK AND REFLECTION

Two strengths of my partner's performance:	_____
One suggestion for improvement:	_____
Evidence from the task:	_____

1. Розрахунок результату за картою

Загальний бал обчислюють за формулою: $B = (N_{Yes} \times 2) + (N_{Partly} \times 1) + (N_{No} \times 0)$, де (N) - кількість відповідей відповідного типу.

При цьому: $N_{Yes} + N_{Partly} + N_{No} = 9$.

Максимальний результат: $9 \times 2 = 18$ балів.

Приклад взаємооцінювання

За результатами оцінювання роботи здобувача було позначено:

- **Yes** - 6 відповідей;
- **Partly** - 2 відповіді;
- **No** - 1 відповідь.

Перевіряємо кількість тверджень: $6 + 2 + 1 = 9$.

Обчислюємо загальний бал:

$$B_{\text{взаєм.}} = (6 \times 2) + (2 \times 1) + (1 \times 0);$$

$$B_{\text{взаєм.}} = 12 + 2 + 0 = 14 \text{ балів.}$$

Отже, здобувач отримав **14 балів із 18 можливих**, що відповідає достатньому рівню.

У відсотках: $\frac{14}{18} \times 100\% = 77,78\%$.

2. Інтерпретація результатів

Загальний бал	Рівень	Інтерпретація
16–18	високий	Результат повністю або майже повністю відповідає бенчмарку
12–15	достатній	Результат переважно відповідає бенчмарку, наявні незначні недоліки
7–11	середній	Результат частково відповідає бенчмарку та потребує вдосконалення
0–6	низький	Результат не відповідає більшості вимог бенчмарку

3. Урахування вагових коефіцієнтів

Підсумковий результат визначають за чотирма рівнозначними складниками: самооцінюванням, взаємооцінюванням, оцінюванням викладача та тестуванням. Вага кожного складника становить 25 %. Для спільного розрахунку результат тестування переводять у 18-бальну шкалу, за якою оцінюють картки.

Формула підсумкового бала:

$$B_{\text{підс.}} = (B_{\text{сам.}} \times 0,25) + (B_{\text{взаєм.}} \times 0,25) + (B_{\text{викл.}} \times 0,25) + (B_{\text{тест.}} \times 0,25),$$

де $B_{\text{сам.}}$ - бал самооцінювання;

$B_{\text{взаєм.}}$ - бал взаємооцінювання;

$B_{\text{викл.}}$ - бал оцінювання викладача;

$B_{\text{тест.}}$ - результат тестування, переведений у 18-бальну шкалу.

Якщо тест має іншу максимальну кількість балів, його результат переводять за формулою:

$$B_{\text{тест.}} = (\text{набраний бал тесту} / \text{максимальний бал тесту}) \times 18.$$

Максимальний внесок кожного виду оцінювання:

Вид оцінювання	Максимальний бал	Вага	Максимальний зважений бал
Самооцінювання	18	25 %	$18 \times 0,25 = 4,5$
Взаємооцінювання	18	25 %	$18 \times 0,25 = 4,5$
Оцінювання викладача	18	25 %	4,5
Тестування після переведення результату	18	25 %	4,5
Разом		100 %	18,0

4. Приклад зваженого розрахунку

Припустимо, здобувач отримав за самооцінювання 16 балів, за взаємооцінювання - 14 балів, за оцінювання викладача - 13 балів. Для прикладу результат тестування після переведення в 18-бальну шкалу становить 15 балів.

Підсумковий бал $B_{\text{підс.}} = 4,00 + 3,50 + 6,50 = 14,00$.

Вид оцінювання	Початковий бал	Розрахунок	Зважений бал
Самооцінювання	16	$16 \times 0,25$	4,00
Взаємооцінювання	14	$14 \times 0,25$	3,50
Оцінювання викладача	13	$13 \times 0,25$	3,25
Тестування	15	$15 \times 0,25$	3,75
Підсумковий результат		$4,00 + 3,50 + 3,25 + 3,75$	14,50 із 18

У відсотках підсумковий результат становить $(14,50 / 18) \times 100 \approx 80,6 \%$. За інтервалом **12-15 балів** він відповідає **достатньому рівню**.

Якщо роботу оцінюють кілька одногрупників, спочатку знаходять середнє арифметичне їхніх балів, а потім застосовують ваговий коефіцієнт. Наприклад, за оцінок **14, 12 і 13 балів** середній результат становить $(14 + 12 + 13) / 3 = 13$ балів, а його внесок у підсумковий бал - $13 \times 0,25 = 3,25$ бала.

Додаток І
Оцінювальна рубрика до навчально-професійної ситуації «Пожежа в машинному відділенні»



ASSESSMENT RUBRIC

Fire in the Engine Room

Scenario: A fuel fire near the main engine is simulated.

Task: Describe your actions in English: detect the fire, notify the crew, and activate the fire-fighting system.

Objective: Assess knowledge of emergency procedures and the ability to act systematically and effectively.

Criterion	0.25	0.5	0.75	1.0
Compliance with procedures	☐	☐	☐	☐
Lexical accuracy	☐	☐	☐	☐
Justification of actions	☐	☐	☐	☐
Clarity and logical organization	☐	☐	☐	☐
Reflection	☐	☐	☐	☐

Total Score: _____ / 5.0

Forms of Assessment: Self-assessment • Peer assessment • Instructor assessment



Оцінювальна рубрика до навчально-професійної ситуації «Розлив палива при бункеровці»



ASSESSMENT RUBRIC

Fuel Spill During Bunkering

Scenario: A fuel spill into the water is detected during bunkering.

Task: In groups, develop an action plan in English: contain the spill, use SOPEP equipment, and report the incident.

Objective: Develop environmental safety awareness and follow a clear emergency response sequence.

Criterion	0.25	0.5	0.75	1.0
Compliance with MARPOL and SOPEP	☐	☐	☐	☐
Completeness of the action plan	☐	☐	☐	☐
Teamwork	☐	☐	☐	☐
Terminological accuracy	☐	☐	☐	☐
Reflection	☐	☐	☐	☐

Total Score: _____ / 5.0

Forms of Assessment: Peer assessment between groups • Group discussion • Instructor assessment



У поданих рубриках кожен із п'яти критеріїв оцінюється за чотирма рівнями:

Бал за критерій	Рівень
1,00	високий
0,75	достатній
0,50	середній
0,25	низький

Максимальна оцінка одного оцінювача за п'ятьма критеріями становить $1,00 \times 5 = 5,00$ балів. Результат тестування перед підсумковим розрахунком також переводять у п'ятибальну шкалу.

1. Переведення відсотків у вагові коефіцієнти

Самооцінювання, взаємооцінювання, оцінювання викладача й тестування мають однакову вагу: $25 \% / 100 \% = 0,25$ кожен.

Перевірка: $0,25 + 0,25 + 0,25 + 0,25 = 1,00$, тобто 100 %.

Підсумковий бал обчислюють за формулою:

Бпідс. = (Бсам. $\times$ 0,25) + (Бвзаєм. $\times$ 0,25) + (Бвикл. $\times$ 0,25) + (Бтест. $\times$ 0,25),

де всі чотири бали подано за однаковою п'ятибальною шкалою. Максимальний підсумковий результат становить **5,00 балів**.

Якщо тест оцінюється за іншою шкалою, його бал перед підстановкою у формулу переводять так: **Бтест. = (набраний бал / максимальний бал тесту) $\times$ 5.**

2. Приклад оцінювання за рубрикою

Припустимо, за виконання завдання *Fire in the Engine Room* отримано такі оцінки:

Критерій	Самооцінювання	Взаємооцінювання	Оцінювання викладача
Дотримання процедур	0,75	0,75	0,75
Лексична правильність	0,75	0,50	0,75
Обґрунтування дій	0,75	0,75	1,00
Чіткість і логічність викладу	1,00	0,75	0,75
Рефлексія	0,75	0,50	0,75
Загальний бал	4,00	3,25	4,00

Максимальний бал за кожним із трьох видів оцінювання становить **5,00**. Для повного прикладу припустимо, що результат тестування після переведення у п'ятибальну шкалу становить **3,75 бала**.

Складник підсумкової оцінки	Бал	Вага	Зважений бал
Самооцінювання	4,00	25 %	1,00
Взаємооцінювання	3,25	25 %	0,8125
Оцінювання викладача	4,00	25 %	1,00
Тестування	3,75	25 %	0,9375
Підсумковий результат		100 %	3,75 із 5,00

Розрахунок:

Бпідс. = $(4,00 \times 0,25) + (3,25 \times 0,25) + (4,00 \times 0,25) + (3,75 \times 0,25) = 3,75$ бала.

У відсотках це $(3,75 / 5,00) \times 100 = 75 \%$. За наведеною в додатку шкалою результат відповідає **високому рівню**: він входить до інтервалу **3,25-4,00** лише тоді, коли шкала рубрики має максимум 4,00. Для цього прикладу максимум становить **5,00**, тому **рівень за старою шкалою визначати не можна**; спочатку потрібно встановити інтервали саме для п'ятибальної підсумкової оцінки.

3. Максимальний внесок кожного виду оцінювання

Усі результати подають за п'ятибальною шкалою. Кожен із чотирьох складників має ваговий коефіцієнт **0,25**.

Вид оцінювання	Максимальний бал	Ваговий коефіцієнт	Максимальний внесок
Самооцінювання	5,00	0,25	1,25
Взаємооцінювання	5,00	0,25	1,25
Оцінювання викладача	5,00	0,25	1,25
Тестування	5,00	0,25	1,25
Разом		1,00	5,00

Перевірка максимального результату:

$5,00 \times 0,25 + 5,00 \times 0,25 + 5,00 \times 0,25 + 5,00 \times 0,25 = 5,00$ бала.

4. Визначення підсумкового рівня

Для прикладу з попередньої таблиці оцінки становлять: самооцінювання - **4,00**, взаємооцінювання - **3,25**, оцінювання викладача - **4,00**. Якщо результат тестування після переведення до п'ятибальної шкали дорівнює **3,75**, то:

Бпідс. = $4,00 \times 0,25 + 3,25 \times 0,25 + 4,00 \times 0,25 + 3,75 \times 0,25 = 3,75$ бала із 5,00.

Середній бал за один критерій становить $3,75 / 5 = 0,75$. Отже, за рівневим показником рубрики **0,75** наведений результат відповідає **достатньому рівню**.

Додаток Й

Картка взаємооцінювання професійної рольової (ділової) гри



PEER-ASSESSMENT CHECKLIST

PROFESSIONAL ROLE-PLAY / BUSINESS GAME

Assessor _____
Group _____

Cadet assessed _____
Date _____

Compare your partner's performance with the benchmark. Assess the task, not the person, and tick one box for each statement.

BENCHMARK
 expected standard

The cadet performs the assigned professional role, follows correct procedures and safety requirements, uses accurate marine engineering terminology, communicates clearly in English, responds appropriately, and reflects on performance.

YES = 2 points • PARTLY = 1 point • NO = 0 points

ASSESSMENT STATEMENTS	YES	PARTLY	NO
1. My partner performed the assigned professional role appropriately.	☐	☐	☐
2. My partner followed the correct procedures and safety requirements.	☐	☐	☐
3. My partner used marine engineering terminology accurately.	☐	☐	☐
4. My partner communicated clearly and logically in English.	☐	☐	☐
5. My partner interacted effectively and responded appropriately.	☐	☐	☐
6. My partner justified decisions and accepted feedback constructively.	☐	☐	☐

Total Score: _____ / 12

FEEDBACK AND REFLECTION

Two strengths of my partner's performance: _____

 One suggestion for improvement: _____

 Evidence from the task: _____




Картка взаємооцінювання виконання професійного кейсу



PEER-ASSESSMENT CHECKLIST

PROFESSIONAL CASE STUDY

Assessor _____
Group _____

Group assessed _____
Date _____

BENCHMARK
 expected standard

The group identifies the problem and its causes, applies relevant standards and technical knowledge, proposes a safe and feasible solution, justifies the decision, collaborates effectively, and reflects on possible improvements.

YES = 2 points • PARTLY = 1 point • NO = 0 points

ASSESSMENT STATEMENTS	YES	PARTLY	NO
1. The group identified the main professional problem correctly.	☐	☐	☐
2. The group analysed the causes and possible consequences.	☐	☐	☐
3. The group applied relevant standards and procedures.	☐	☐	☐
4. The group proposed a safe and feasible solution.	☐	☐	☐
5. The group justified the proposed decision with evidence.	☐	☐	☐
6. The group collaborated effectively and presented ideas clearly.	☐	☐	☐
7. The group identified possible improvements.	☐	☐	☐

Total Score: _____ / 14

FEEDBACK AND REFLECTION

Two strengths of the group's performance: _____

 One suggestion for improvement: _____

 Evidence from the case: _____



Додаток К

**Відповідність професійно-комунікативних бенчмарків міжнародним
вимогам і критеріям оцінювання**

Джерело вимоги або практики	Професійне завдання	Бенчмарк	Критерії рубрики	Дескриптори	Очікуваний доказ досягнення
STCW; SMCP	Повідомлення про несправність головного двигуна	Зразок діалогу між вахтовим і старшим механіками	Точність термінології; логічність; повнота повідомлення; мовна правильність	Точно називає несправність; описує ознаки; пропонує обґрунтовані дії	Здобувач самостійно складає повідомлення, дотримуючись професійної послідовності
STCW; освітня практика морських ЗВО	Аналіз перегрівання двигуна	Зразок розв'язання професійного кейсу	Аналіз причин; доцільність рішень; аргументованість; командна взаємодія	Визначає ймовірні причини та пропонує безпечний алгоритм дій	Обґрунтоване англійськомовне рішення кейсу
SMCP	Проведення інструктажу з безпеки	Зразок професійного інструктажу	Чіткість; послідовність; використання стандартних фраз	Формулює точні й однозначні інструкції	Усний або письмовий інструктаж відповідно до встановлених вимог
Досвід ЛМА і ХДМА	Технічна презентація	Зразок презентації суднової системи	Структура; технічний зміст; термінологія; візуальний супровід	Послідовно пояснює призначення і принцип роботи системи	Завершена презентація та аргументоване самооцінювання

Додаток Л

Програма підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКА ДЕРЖАВНА МОРСЬКА АКАДЕМІЯ
НАУКОВИЙ ПАРК «ІННОВАЦІЇ МОРСЬКОЇ ІНДУСТРІЇ»
ЦЕНТР НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

ЗАТВЕРДЖУЮ

Директор наукового парку

«Інновації морської індустрії»

Херсонської державної морської академії

А.М. Лещенко

« 15 »  2021 р.

ПРОГРАМА КУРСУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

педагогічних працівників

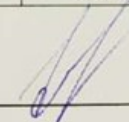
«СКЛАДОВІ ЧАСТИНИ ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ»

І. ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ	
Обсяг курсу	1 кредит (30 годин)
Формат курсу	очний/очно-дистанційний/ дистанційний
Кількість осіб у групі	мінімальна – 5 максимальна - 15
Мова викладання	українська
Тип документу про	Сертифікат
Сторінка курсу	
ІІ. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ КУРСУ	
Мета курсу	Професійний розвиток педагогічних працівників у частині створення та урізноманітнення складових частин практичного заняття іноземної мови.
Завдання курсу	1. Надати теоретичні знання та сформувати практичні навички у формуванні різних частин практичного заняття іноземної мови; 2. Сформувати вміння підбору етапів/ вправ для урізноманітнення практичних занять, враховуючи різні рівні навчальних досягнень здобувачів освіти.
Перспективи	В результаті проходження курсу, здобувач отримає знання та оволодіє навичками створення складових частин

практичного заняття, застосовуючи їх на практиці.			
III. ХАРАКТЕРИСТИКА КУРСУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ			
Назви тем	Форма організації навчання та кількість годин		
	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота
I Заняття - як частина навчально-виховного процесу. II Підготовчий етап. (Preparation) 2.1 Криголам (Icebreaker) – як допоміжний етап для встановлення контакту та підвищення рівня довіри між всіма учасниками. 2.2. Стартер (Warming up) – важливий вид діяльності для переключення уваги здобувача освіти на початок заняття. 2.3. Перевірка домашнього завдання – показник формування навичок і вмінь самостійної діяльності і підготовки здобувача освіти до самоосвіти.	2	2	3
II Презентаційний етап. (Presentation) - найважливіший компонент в системі навчання іноземної мови. 2.1 Презентація нового лексичного матеріалу. 2.2 Різні види вправ.	2	1	2
III Етап застосування на практиці. (Practice) - активізація навчального матеріалу та організація контролю за якістю його засвоєння. 3.1 Різні види вправ.	2	1	3
IV. Етап закріплення. (Production) – як важливий етап перевірки вивченого на занятті. 4.1 Різні види вправ	2	1	2
V. Типи взаємодії між здобувачами освіти. 5.1 Парна робота 5.2 Групова робота	2	1	2
Розподіл годин	Аудиторна робота-16 Самостійна робота-12 Контрольні заходи-2		
IV. ПРОГРАМНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ			
Здатність організовувати викладання дисциплін, зорієнтованих на практичні			

результати.	
V. НАВЧАЛЬНІ РЕЗУЛЬТАТИ ТА МЕТОДИ ЇХ ОЦІНЮВАННЯ	
Результат навчання	Оцінюється через
Вміти практично застосовувати набуті навички.	Тестування
V. РЕСУРСНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ	
Викладач курсів	викладач першої категорії Кононова О.Ю.
Матеріальне-технічне забезпечення	<ul style="list-style-type: none"> - мультимедійний проектор; - стаціонарний комп'ютер з монітором та акустичною системою;
Навчальні методи та техніки, які будуть використовуватися під час викладення курсу	<ul style="list-style-type: none"> - презентаційний матеріал за темами курсу; - інформаційно-освітнє середовище дистанційного навчання ХДМА Moodle; - тестування.

Координатор Центру
неперервної освіти



Олена БЕЗЛУЦЬКА

Додаток М

✖ Error Detection in Engine Safety Procedures

Exercise (missing terminology only)

Task:

Below are short extracts from engine safety instructions. Each text contains **one or more missing technical terms**.

1. Identify the missing term(s).
2. Fill in the correct term(s).
3. Explain why your variant is correct.

◆ Instruction 1

Before starting the main engine, always engage the turning gear and supply full starting _____ to ensure immediate ignition.

◆ Instruction 2

The crankcase relief valve prevents fresh air to enter the crankcase after explosion and must be kept open for continuous _____.

◆ Instruction 3

If oil mist detector alarm activates, the engineer should increase engine speed to burn the excess oil vapor inside the _____.

◆ Instruction 4

The starting _____ flame trap allows flame to pass through but blocks the flow of compressed air in emergency situation.

◆ Instruction 5

During bunkering operation, all crew members may perform several _____ simultaneously in order to reduce workload and save time.

📎 Follow-up (Reflective Component)

- What type of errors were most difficult to detect?
- Which safety rule is most critical in preventing engine damage?
- How confident are you in correcting technical documentation in English? (Self-assess: High / Medium / Needs improvement)

✖ Error Detection in Engine Safety Procedures

Answer Key

Task:

Below are the same extracts with the mistakes highlighted and the correct versions.

◆ Instruction 1

Before starting the main engine, always engage the turning gear and supply full starting air pressure to ensure immediate ignition.

Mistake: **ignition**.

Correction: **combustion**.

Why: Ignition is not used in diesel engines; correct term is "combustion".

◆ Instruction 2

The crankcase relief valve prevents fresh air to enter the crankcase after explosion and must be kept open for continuous ventilation.

Mistake: **explosion**.

Correction: **crankcase pressure rise**.

Why: Explosion is incorrect; the valve opens after excessive crankcase pressure.

◆ Instruction 3

If oil mist detector alarm activates, the engineer should increase engine speed to burn the excess oil vapor inside the crankcase.

Mistake: **increase engine speed**.

Correction: **reduce engine load**.

Why: Increasing speed increases oil mist; the correct action is to reduce load.

◆ Instruction 4

The starting airline flame trap allows flame to pass through but blocks the flow of compressed air in emergency situation.

Mistake: **airline**.

Correction: **air line**.

Why: The correct technical term is "air line", not "airline".

◆ Instruction 5

During bunkering operation, all crew members may perform several duties simultaneously in order to reduce workload and save time.

Mistake: **all crew members may perform several duties simultaneously**.

Correction: **duties should be clearly assigned to prevent workload and save time**.

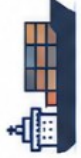
Why: Multiple duties increase human error risk; tasks must be assigned.

📎 Follow-up (Reflective Component) – Sample Answers

- What type of errors were most difficult to detect? **Technical term misuse and incorrect procedures**.
- Which safety rule is most critical in preventing engine damage? **Correct engine load management**.
- How confident are you in correcting technical documentation in English? **Medium**.

Додаток Н

картка «Teamwork Assessment» до теми «Типи суден»

 TEAMWORK ASSESSMENT World Café / Case Analysis / Role Play / Emergency Simulation		 Topic: Types of Ships					
 Evaluate the contribution of each team member to the group task. Use the scale: 3 – Excellent, 2 – Good, 1 – Needs Improvement		Types of Ships  CONTAINER SHIP  OIL TANKER  BULK CARRIER  PASSENGER SHIP					
CRITERIA	DESCRIPTION	TEAM MEMBER					TOTAL (Max 21)
		Member 1 (Name)	Member 2 (Name)	Member 3 (Name)	Member 4 (Name)	Member 5 (Name)	
 1. Participation in Discussion	Actively contributed ideas and engaged in discussions.	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	___/21
 2. Fulfilment of Professional Role	Understood and performed the assigned role effectively.	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	___/21
 3. Use of Maritime English Terminology	Used appropriate and accurate maritime terminology.	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	___/21
 4. Justification of Technical Solutions	Provided logical and well-reasoned technical arguments.	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	___/21
 5. Listening Skills	Listened to others and respected different opinions.	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	___/21
 6. Professional Communication Ethics	Communicated politely, respectfully and professionally.	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	___/21
 7. Contribution to the Team Result	Contributed to achieving the team's common goal.	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	3 2 1	___/21
		___/21	___/21	___/21	___/21	___/21	___/21
TEAM REFLECTION • What went well in our teamwork? • What challenges did we face? • What can we improve next time?		TEACHER / FACILITATOR COMMENTS _____ _____ _____					

Додаток О

Оцінювальний чек-лист з критеріями та дескрипторами

Assessment Sheet

Topic: Types of Pumps

Student's Name: _____

Date: _____

Criteria	Excellent (3)	Good (2)	Satisfactory (1)	Needs Improvement (0)
Knowledge of pump types	Correctly identifies and explains different types of pumps ☐	Identifies most types of pumps with minor mistakes ☐	Identifies some pump types with limited explanation ☐	Has difficulties identifying pump types ☐
Use of professional vocabulary	Uses technical vocabulary accurately and confidently ☐	Uses most terms correctly ☐	Uses limited technical vocabulary ☐	Rarely uses professional terms correctly ☐
Grammar accuracy/ Speaking fluency	Uses grammar structures correctly and speaks clearly and confidently without hesitation ☐	Makes minor grammar mistakes and speaks with slight hesitation ☐	Makes several grammar mistakes and speech is sometimes unclear ☐	Frequent grammar mistakes and unclear speech make understanding difficult ☐
Participation in discussion	Actively participates and answers questions ☐	Participates in discussion with support ☐	Limited participation ☐	Passive during discussion ☐
Ability to describe pump operation	Clearly explains how pumps operate ☐	Gives general explanation with minor inaccuracies ☐	Explanation is incomplete ☐	Cannot explain pump operation ☐
Self-evaluation and reflection	Can identify strengths and weaknesses in performance ☐	Partially evaluates own performance ☐	Needs support for self-evaluation ☐	Cannot evaluate own work ☐

Total score: _____ / 18

16–18	Excellent (5)
13–15	Good (4)
10–12	Satisfactory (3)
0–9	Needs Improvement (2)

Teacher's comments: _____

Student's reflection:

What was easy for me? _____

What was difficult for me? _____

What should I improve? _____

Додаток П

Словник основних понять дисертації

Англійськомовна підготовка майбутніх судномеханіків – це складник професійної підготовки, спрямований на опанування англійської мови для виконання фахових комунікативних завдань і точного та зрозумілого передавання професійно значущої інформації. *Джерело в дисертації: 1.3.*

Бенчмарк – це апробований зразок якісного виконання завдання, з яким зіставляють фактичний результат для визначення того, що потрібно вдосконалити. *Джерело в дисертації: 1.1, 2.1, загальні висновки.*

Бенчмаркінг – це систематичний процес вивчення, зіставлення та адаптації результативних практик для вдосконалення власної діяльності. *Джерело в дисертації: 1.1.*

Бенчмаркінговий підхід – це спосіб організації англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків, що ґрунтується на систематичній реалізації циклу освітнього бенчмаркінгу та поєднує професійну спрямованість завдань, спільні орієнтири якості їх виконання й використання результатів зіставлення для коригування навчальної діяльності. *Джерело в дисертації: 1.1, загальні висновки.*

Взаємооцінювання – це аналіз та оцінювання здобувачами результатів роботи одне одного за спільними критеріями з аргументацією оцінних суджень і наданням рекомендацій щодо вдосконалення. *Джерело в дисертації: 1.2.*

Дескриптор – це опис якості виконання завдання на певному рівні, який конкретизує вимоги відповідного критерію. *Джерело в дисертації: 2.1, загальні висновки.*

Дидактичний рівень освітнього бенчмаркінгу – це рівень зіставлення індивідуальних навчальних результатів із визначеними орієнтирами якості, на якому застосовують бенчмарки, критерії, дескриптори та рубрики до конкретних завдань. *Джерело в дисертації: 1.1, загальні висновки.*

Діагностичне оцінювання – це оцінювання на початку вивчення теми, розділу або курсу для визначення вихідного рівня знань, умінь і підготовленості та виявлення труднощів і прогалин. *Джерело в дисертації: 1.2.*

Інституційний рівень освітнього бенчмаркінгу – це рівень зіставлення діяльності закладів освіти, освітніх програм, педагогічних практик і систем забезпечення якості для виявлення та адаптації результативних рішень. *Джерело в дисертації: 1.1, загальні висновки.*

Когнітивно-змістовий компонент оцінювальної компетентності – це складник, що охоплює знання цілей, принципів і процедур оцінювання, розуміння критеріїв, дескрипторів та призначення бенчмарків і рубрик. *Джерело в дисертації: 2.2, загальні висновки.*

Компетентнісний підхід – це підхід, який визначає очікуваний результат навчання через сформованість компетентностей; у дослідженні таким результатом є оцінювальна компетентність майбутніх судномеханіків. *Джерело в дисертації: 2.1.*

Контроль – це процедури перевірки та фіксації результатів навчання відповідно до встановлених вимог. *Джерело в дисертації: 1.2, загальні висновки.*

Коригування навчальної діяльності – це внесення змін до навчальних дій, завдань або стратегій на основі аналізу результатів і зворотного зв'язку для усунення виявлених розбіжностей. *Джерело в дисертації: 1.1.*

Критеріальне оцінювання – це оцінювання, що ґрунтується на зіставленні результатів виконання завдання із заздалегідь визначеними критеріями якості. *Джерело в дисертації: 1.2.*

Критерій оцінювання – це характеристика, яка становить загальну підставу оцінювання якості виконання завдання або рівня сформованості компетентності. *Джерело в дисертації: 2.2, загальні висновки.*

Культурологічний підхід – це підхід, що спрямовує англійськомовну підготовку на долучення до професійної та світової культури, розвиток толерантності, професійної етики й готовності до міжкультурної взаємодії в міжнародному морському середовищі. *Джерело в дисертації: 2.1.*

Модель педагогічного процесу – це цілісне й структуроване відображення педагогічного процесу, що відтворює його мету, зміст, компоненти, взаємозв'язки, умови реалізації та прогнозований результат. *Джерело в дисертації: 2.2.*

Моделювання – це процес побудови й дослідження моделі педагогічного процесу з можливістю перенесення отриманих результатів у реальний освітній процес. *Джерело в дисертації: 2.2.*

Моніторинг – це систематичне збирання та аналіз даних про навчальні результати, труднощі й динаміку підготовки для обґрунтування подальших педагогічних рішень. *Джерело в дисертації: 1.1.*

Мотиваційно-ціннісний компонент оцінювальної компетентності – це складник, що охоплює усвідомлення значущості оцінювання для навчального й професійного розвитку, відповідальність за результати, готовність до само- та взаємооцінювання й відкритість до зворотного зв'язку. *Джерело в дисертації: 2.2, загальні висновки.*

Операційно-діяльнісний компонент оцінювальної компетентності – це складник, що охоплює практичне застосування оцінювальних інструментів: зіставлення роботи з вимогами, використання рубрики, аргументацію оцінки та формулювання конструктивного коментаря. *Джерело в дисертації: 2.2, загальні висновки.*

Освітній бенчмаркінг – це систематичний циклічний процес зіставлення освітніх практик, умов і результатів навчання з обґрунтовано визначеними орієнтирами якості, що охоплює аналіз розбіжностей, адаптацію результативного досвіду, впровадження змін і перевірку їх результативності. *Джерело в дисертації: 1.1, загальні висновки.*

Освітній бенчмаркінг в англійськомовній підготовці майбутніх судномеханіків – це систематичне циклічне зіставлення результатів виконання професійно орієнтованих англомовних завдань із критеріями, рівневими дескрипторами рубрик і бенчмарками, що передбачає аналіз розбіжностей, зворотний зв'язок, корекцію та повторне оцінювання. *Джерело в дисертації: 1.1.*

Освітній менеджмент – це управлінська діяльність, яка охоплює стратегічний розвиток закладу освіти, управління ресурсами та забезпечення якості освіти. *Джерело в дисертації: 1.1, висновки до розділу 1.*

Оцінка – це зафіксований результат оцінювання, виражений у балах або оцінному судженні, що характеризує досягнутий результат навчальної діяльності. *Джерело в дисертації: 1.2, загальні висновки.*

Оцінно-рефлексивний компонент оцінювальної компетентності – це складник, що охоплює осмислення результатів, пояснення причин розбіжностей, визначення напрямів доопрацювання та аналіз змін після повторного виконання завдання. *Джерело в дисертації: 2.2, загальні висновки.*

Оцінювальна компетентність майбутніх судномеханіків – це інтегрована здатність і готовність усвідомлено здійснювати оцінювальні дії в процесі англійськомовної професійної підготовки: розуміти цілі, критерії, дескриптори й професійно-комунікативні бенчмарки; зіставляти фактичні результати з очікуваними; аргументовано здійснювати само- та взаємооцінювання; інтерпретувати зворотний зв'язок; виявляти розбіжності та коригувати навчальні й мовленнєві дії. *Джерело в дисертації: 2.2.*

Оцінювання – це процес аналізу та інтерпретації результатів навчання, їх зіставлення з визначеними критеріями для формулювання оцінних суджень і визначення подальших дій. *Джерело в дисертації: 1.2, загальні висновки.*

Педагогічний менеджмент – це цілеспрямований процес проєктування, координації та регулювання освітнього процесу, що забезпечує узгодження цілей, змісту, методів, ресурсів і взаємодії учасників задля досягнення очікуваних результатів навчання. *Джерело в дисертації: 1.1, висновки до розділу 1.*

Педагогічні умови – це сукупність цілеспрямовано створених і взаємоузгоджених чинників організації освітнього процесу, які забезпечують досягнення визначеної педагогічної мети. *Джерело в дисертації: 2.1.*

Підсумкове оцінювання – це оцінювання після завершення теми, модуля або освітнього компонента для фіксації досягнутого рівня знань, умінь і компетентностей. *Джерело в дисертації: 1.2.*

Показник – це конкретний прояв характеристики, визначеної критерієм, у кількісній або описовій формі, який дає змогу здійснювати діагностику. *Джерело в дисертації: 2.2.*

Професійно-комунікативний бенчмарк – це зразок якісного виконання професійно орієнтованого англомовного завдання, наприклад технічного повідомлення, звіту про несправність, опису процедури або професійної взаємодії. *Джерело в дисертації: 1.1, 2.1.*

Рефлексивний підхід – це підхід, що забезпечує осмислення результатів оцінювання, виявлення сильних сторін і труднощів та використання оцінної інформації для самокорекції й подальшого вдосконалення. *Джерело в дисертації: 2.1.*

Рубрика оцінювання – це інструмент, який об'єднує критерії оцінювання, рівні якості виконання та відповідні дескриптори в узгоджену систему вимог. *Джерело в дисертації: 2.1, загальні висновки.*

Самооцінка – це ставлення людини до власних можливостей і якостей; у дисертації її розмежовано з навчальним самооцінюванням конкретної діяльності та її результатів. *Джерело в дисертації: 1.2.*

Самооцінювання – це аналіз здобувачем якості власного виконання завдання та зіставлення результату з цілями й критеріями для виявлення сильних сторін, труднощів і планування вдосконалення. *Джерело в дисертації: 1.2.*

Системно-діяльнісний підхід – це підхід, що забезпечує узгодження цілей, змісту, методів і засобів навчання та послідовність активних навчальних дій, інтегруючи оцінювальну діяльність у всі етапи виконання професійно орієнтованого завдання. *Джерело в дисертації: 2.1.*

Структурно-функціональна модель формування оцінювальної компетентності – це система взаємопов'язаних складників, яка відображає логіку професійно орієнтованої англійськомовної підготовки, забезпечує реалізацію педагогічних умов і спрямована на досягнення прогнозованого рівня сформованості оцінювальної компетентності. *Джерело в дисертації: 2.2.*

Триєдина дидактична взаємодія – це узгоджене поєднання педагогічного керівництва викладача, самостійної навчально-оцінювальної діяльності здобувача та інструментальної підтримки штучного інтелекту в системі «викладач – здобувач освіти – ШІ». *Джерело в дисертації: 3.2.*

Формувальне оцінювання – це систематичний, критеріально орієнтований та інтерактивний процес збирання, аналізу й використання інформації про індивідуальний поступ здобувачів освіти для вдосконалення подальшого навчання. *Джерело в дисертації: 1.2.*

Цикл PDCA – це цикл безперервного вдосконалення, що охоплює планування цілей, критеріїв і бенчмарків (Plan), виконання запланованих дій (Do), оцінювання та аналіз результатів (Check), коригування діяльності й перевірку змін у наступному циклі (Act). *Джерело в дисертації: 1.1.*

Довідки про впровадження дисертаційного дослідження



МОН
ХЕРСОНСЬКА ДЕРЖАВНА МОРСЬКА АКАДЕМІЯ
ХДМА

Юридична адреса: просп. Незалежності, 20, м. Херсон, Україна, 73003, тел./факс: (0552) 49-59-02,
Фактична адреса: вул. Канатна, 99, м. Одеса, Україна, 65039
e-mail: ksma@ksma.ks.ua, <https://ksma.ks.ua>, код згідно з ЄДРПОУ 35219930

16.09.2026 № 01-34/1388

На № _____ від _____

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження з теми
«Бенчмаркінговий підхід до англійськомовної підготовки
майбутніх судномеханіків» в ВСП «Морський фаховий коледж
Херсонської державної морської академії»

Кононової Олені Юріївни

Довідка видана Кононовій Олені Юріївні про те, що впродовж 2023–2026 рр. у ВСП «Морський фаховий коледж Херсонської державної морської академії» здійснено апробацію та впровадження результатів її дисертаційного дослідження на тему *«Бенчмаркінговий підхід до англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків»*. Наукові положення й методичні розробки авторки використовувалися викладачами циклової комісії англійської мови під час підготовки здобувачів освіти спеціальності 271 Морський та внутрішній водний транспорт, спеціалізації 271.02 Управління судновими технічними системами і комплексами.

Основу впровадження становила розроблена авторкою структурно-функціональна модель, яка об'єднує методологічно-цільовий, організаційно-змістовий, креативно-діяльнісний та оцінювально-результативний сегменти. Її реалізація забезпечувала послідовне формування в майбутніх судномеханіків умінь визначати якість виконання



СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ
СЕРТИФІКОВАНА НА
ВІДПОВІДНІСТЬ ISO 9001:2015
Регістром судноплаєства України

професійно-комунікативних завдань, застосовувати критерії оцінювання, здійснювати самоконтроль і рефлексію та коригувати власну навчальну діяльність.

В освітньому процесі апробовано визначені в дослідженні педагогічні умови: посилення мотивації до англійськомовної професійної підготовки; моделювання ситуацій майбутньої діяльності судномеханіка; поєднання інтерактивних методів із цифровими технологіями та формувальним оцінюванням; включення професійно-комунікативних бенчмарків і рубрик у процедури самооцінювання та взаємооцінювання.

Розроблені матеріали використовувалися під час виконання професійних кейсів, рольових ігор, технічних презентацій і ситуаційних завдань, присвячених експлуатації, технічному обслуговуванню та ремонту суднового обладнання. Навчальні результати здобувачів освіти аналізувалися за показниками змістової повноти, точності морської термінології, мовної правильності, логічності висловлювання, професійної взаємодії та здатності виправляти помилки.

Теоретичні положення дослідження, педагогічні умови та особливості реалізації моделі розглядалися на засіданнях циклової комісії англійської мови й навчально-методичних семінарах. Проведена робота сприяла вдосконаленню організації формувального оцінювання та методичного забезпечення англійськомовної професійної підготовки майбутніх фахівців.

Результати апробації підтвердили практичну значущість структурно-функціональної моделі та доцільність її застосування для формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків.

Довідку видано для подання до спеціалізованої вченої ради.

Ректор

Виконав: Руслан Левківський
095-670-96-45



Віктор ГУССБ

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження з теми
«Бенчмаркінговий підхід до англійськомовної підготовки майбутніх
судномеханіків»

Кононової Олени Юріївни
у Закладі професійної (професійно-технічної) освіти "Одеський
професійний коледж морського та залізничного транспорту"

Довідка видана Кононовій Олені Юріївні на підтвердження того, що впродовж 2025–2026 рр. у Закладі професійної (професійно-технічної) освіти "Одеський професійний коледж морського та залізничного транспорту" здійснювалася практична апробація результатів її дисертаційного дослідження *«Бенчмаркінговий підхід до англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків»*.

Запропонований авторкою підхід було адаптовано до змісту професійної англійськомовної підготовки здобувачів освіти, які під час занять виконували завдання, що моделювали типові ситуації професійного спілкування, аналізували професійно-комунікативні бенчмарки й показники оцінювальних рубрик, здійснювали само- та взаємооцінювання.

Перед виконанням завдань здобувачі освіти ознайомлювалися з очікуваними результатами, критеріями та показниками оцінювання, а після завершення роботи зіставляли власні результати з визначеними вимогами, аналізували допущені помилки та окреслювали шляхи їх виправлення. У процесі роботи використовувався розроблений авторкою роздатковий матеріал, що містив професійно орієнтовані завдання, зразки професійного англійськомовного спілкування, фахові тексти, тематичні картки, інструкції до виконання завдань, матеріали для само- і взаємооцінювання та рефлексії. Цифрові освітні ресурси застосовувалися для опрацювання фахової лексики, перевірки розуміння навчального матеріалу, організації спільної роботи й надання оперативного зворотного зв'язку.

Апробація розроблених матеріалів засвідчила їх позитивний вплив на усвідомлення здобувачами освіти вимог до професійного англійськомовного спілкування, розвиток умінь аналізувати й об'єктивно оцінювати власні результати, аргументувати оцінні судження, виявляти недоліки та виправляти помилки. Роздаткові й цифрові матеріали доповнили методичне забезпечення професійної англійськомовної підготовки здобувачів освіти коледжу.

Довідку видано для подання до спеціалізованої вченої ради.

Директор ЗП(ПТ)О "ОПКМЗТ"



Сергій ЩЕРБАКОВ

Довідка
 про впровадження результатів дисертаційного дослідження з теми
 «Бенчмаркінговий підхід до англійськомовної підготовки майбутніх
 судномеханіків»
 Конової Олени Юріївни
 в Херсонській державній морській академії

Довідка видана Конової Олені Юріївні про те, що впродовж 2023–2026 рр. у Херсонській державній морській академії здійснено апробацію та впровадження результатів її дисертаційного дослідження на тему «Бенчмаркінговий підхід до англійськомовної підготовки майбутніх судномеханіків». Наукові положення й методичні розробки авторки використовувалися кафедрою англійської мови під час підготовки здобувачів освіти за спеціалізацією 271.02 «Управління судновими технічними системами і комплексами» («Експлуатація суднових енергетичних установок»).

Основу впровадження становила розроблена авторкою структурно-функціональна модель, яка об'єднує методологічно-цільовий, організаційно-змістовий, креативно-діяльнісний та оцінювально-результативний сегменти. Її реалізація забезпечувала послідовне формування в майбутніх судномеханіків умінь визначати якість виконання професійно-комунікативних завдань, застосовувати критерії оцінювання, здійснювати самоконтроль і рефлексію та коригувати власну навчальну діяльність.

В освітньому процесі апробовано визначені в дослідженні педагогічні умови: посилення мотивації до англійськомовної професійної підготовки; моделювання ситуацій майбутньої діяльності судномеханіка; поєднання інтерактивних методів із цифровими технологіями та формувальним оцінюванням; включення професійно-комунікативних бенчмарків і рубрик у процедури самооцінювання та взаємооцінювання.

Розроблені матеріали використовувалися під час виконання професійних кейсів, рольових ігор, технічних презентацій і ситуаційних завдань, присвячених експлуатації, технічному обслуговуванню та ремонту суднового

обладнання. Навчальні результати здобувачів освіти аналізувалися за показниками змістової повноти, точності морської термінології, мовної правильності, логічності висловлювання, професійної взаємодії та здатності виправляти помилки.

Теоретичні положення дослідження, педагогічні умови та особливості реалізації моделі розглядалися на засіданнях кафедри й навчально-методичних семінарах. Проведена робота сприяла вдосконаленню організації формувального оцінювання та методичного забезпечення англійськомовної професійної підготовки в академії.

Результати апробації підтвердили практичну значущість структурно-функціональної моделі та доцільність її застосування для формування оцінювальної компетентності майбутніх судномеханіків.

Довідку видано для подання до спеціалізованої вченої ради.

Ректор Херсонської державної
морської академії



Віктор ГУСЄВ

