



ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ:
НАУКОВІ ЗАПИСКИ

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА

УДК 378(091):004

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.20405089>

**КОМУНІКАТИВНО-ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА:
ЕВОЛЮЦІЯ КОНЦЕПЦІЙ ТА ТЕНДЕНЦІЇ КОНВЕРГЕНЦІЇ В
ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ**

ШАПРАН Ольга Іллівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри освітології та педагогічної інноватики,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі,
вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, Київська область, Україна, 08401
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7514-6632>

КАЛЮЖКА Наталія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі,
вул. Сухомлинського, 30, м. Переяслав, Київська область, Україна, 08401
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8404-1923>

Прийнято: 20.05.2026 | Опубліковано: 25.05.2026

Анотація. Мета статті полягає в теоретичному аналізі еволюції концепцій комунікативної та цифрової компетентностей у системі педагогічної освіти, виявленні тенденцій їхньої конвергенції та обґрунтуванні сутності комунікативно-цифрової компетентності сучасного педагога, зокрема майбутнього вчителя початкової освіти.

Методи. Дослідження базується на комплексному історико-генетичному, порівняльному та теоретико-аналітичному підходах. Здійснено системний аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних авторів, міжнародних рамкових



документів (DigComp, DigCompEdu, UNESCO ICT-CFT, UNESCO AI Competency Framework for Teachers), моделі ТРАСК та її оновлених варіантів. Використано методи концептуального синтезу, контент-аналізу та структурно-функціонального моделювання для обґрунтування процесу конвергенції компетентностей у контексті цифровізації освіти, впровадження штучного інтелекту та реформи «Нова українська школа».

Результати. Прослідковано генезис понять «комунікативна компетентність» (від Д. Хаймса, М. Канале, Л. Бахмана до І. Зязюна) та «цифрова компетентність» (від комп'ютерної грамотності до цифрового громадянства й грамотності у сфері штучного інтелекту). Визначено ключові етапи еволюції: від технократичного до критично-соціального, від індивідуальних навичок до мережевої мультимодальної взаємодії. Обґрунтовано процес конвергенції обох компетентностей у якісно новий інтегрований конструкт – комунікативно-цифрову компетентність педагога. Виявлено її структурні компоненти: технологічний, комунікативно-мультимодальний, критико-рефлексивний, етико-правовий та AI-орієнтований. Показано вплив міжнародних рамок (особливо сфери «Комунікація та співпраця» в DigComp і DigCompEdu) та моделі ТРАСК на сучасну підготовку педагогів. Встановлено провідні тенденції розвитку компетентностей в умовах генеративного штучного інтелекту та реформи «Нова українська школа».

Висновки. У сучасних умовах відбувається становлення комунікативно-цифрової компетентності як стрижневої професійної характеристики педагога, що забезпечує ефективну педагогічну взаємодію в цифровому середовищі, створення мультимодальних навчальних матеріалів, критичне оцінювання AI-контенту та формування цифрового громадянства здобувачів. Перспективними напрямками є адаптація міжнародних рамок до національного контексту, розроблення динамічних рівневих моделей оцінювання та інтеграція



комунікативно-цифрового компонента в освітній програмі підготовки майбутніх учителів початкової школи. Результати дослідження підтверджують необхідність цілісного підходу до формування цієї інтегрованої компетентності як умови якісної трансформації педагогічної освіти.

Ключові слова: комунікативна компетентність, цифрова компетентність, комунікативно-цифрова компетентність, майбутній вчитель початкової освіти, педагогічна освіта, еволюція концепцій, конвергенція, модель ТРАСК, міжнародні рамки (DigComp / DigCompEdu), штучний інтелект, цифрова грамотність, Нова українська школа, мультимодальна комунікація.

**COMMUNICATIVE-DIGITAL COMPETENCE OF THE TEACHER:
EVOLUTION OF CONCEPTS AND TRENDS OF CONVERGENCE IN
TEACHER EDUCATION**

Shapran Olha Illivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Educology and Pedagogical Innovation,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav,
30 Sukhomlynskyi Street, Pereiaslav, Kyiv Region, Ukraine, 08401
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7514-6632>

Kaliuzhka Nataliia Serhiivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Theory and Methods of Primary Education,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav,
30 Sukhomlynskyi Street, Pereiaslav, Kyiv Region, Ukraine, 08401
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8404-1923>



Abstract. The purpose of the article is to conduct a theoretical analysis of the evolution of the concepts of communicative and digital competencies in the system of pedagogical education, to identify trends in their convergence, and to substantiate the essence of the communicative-digital competence of a modern teacher, particularly a future primary school teacher.

Methods. The study is based on a comprehensive historical-genetic, comparative, and theoretical-analytical approach. A systematic analysis of scientific works by domestic and foreign authors, international framework documents (DigComp, DigCompEdu, UNESCO ICT-CFT, UNESCO AI Competency Framework for Teachers), the TPACK model and its updated versions was carried out. Methods of conceptual synthesis, content analysis, and structural-functional modeling were used to substantiate the process of convergence of competencies in the context of digitalization of education, the implementation of artificial intelligence, and the «New Ukrainian School» reform.

Results. The genesis of the concepts of «communicative competence» (from D. Hymes, M. Canale, L. Bachman to I. Ziaziun) and «digital competence» (from computer literacy to digital citizenship and AI literacy) has been traced. The key stages of evolution have been identified: from a technocratic to a critical-social understanding, from individual skills to networked multimodal interaction. The process of convergence of both competencies into a qualitatively new integrated construct – the communicative-digital competence of a teacher – has been substantiated. Its structural components have been identified: technological, communicative-multimodal, critical-reflexive, ethical-legal, and AI-oriented. The influence of international frameworks (particularly the «Communication and Collaboration» area in DigComp and DigCompEdu) and the TPACK model on the modern training of teachers has been demonstrated. The leading trends in the development of these competencies in the



conditions of generative artificial intelligence and the «New Ukrainian School» reform have been established.

Conclusions. In modern conditions, the formation of communicative-digital competence as a core professional characteristic of a teacher is taking place. This competence ensures effective pedagogical interaction in the digital environment, the creation of multimodal educational materials, critical evaluation of AI-generated content, and the development of digital citizenship among learners. Promising areas include the adaptation of international frameworks to the national context, the development of dynamic level-based assessment models, and the integration of the communicative-digital component into educational programs for training future primary school teachers. The research results confirm the need for a holistic approach to the formation of this integrated competence as a prerequisite for the qualitative transformation of pedagogical education.

Keywords: communicative competence, digital competence, communicative-digital competence, pedagogical education, future primary school teacher, evolution of concepts, convergence, TPACK model, international frameworks (DigComp / DigCompEdu), artificial intelligence, digital literacy, New Ukrainian School, multimodal communication.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується стрімкою цифровізацією суспільства, трансформацією комунікативних практик та активним впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у професійну діяльність педагога. У таких умовах особливої актуальності набуває проблема формування комунікативної та цифрової компетентностей майбутніх учителів як взаємопов'язаних складових професійної підготовки.



Освітній процес дедалі більше переміщується у цифрове середовище, де педагог має не лише володіти цифровими інструментами, а й ефективно здійснювати педагогічну комунікацію, організувати взаємодію учасників освітнього процесу, забезпечувати критичне осмислення інформації та формувати безпечний цифровий простір для навчання. У зв'язку з цим поняття цифрової компетентності перестає трактуватися виключно як технічна грамотність і дедалі більше інтегрується з комунікативним, соціальним та культурним вимірами професійної діяльності педагога.

Особливого значення ця проблема набуває в умовах дистанційного та змішаного навчання, активного використання платформ онлайн-комунікації, цифрових освітніх ресурсів і технологій штучного інтелекту. Сучасний учитель має бути здатним не лише використовувати цифрові технології, але й ефективно комунікувати в цифровому середовищі, організувати мультимодальну взаємодію, формувати медіаінформаційну грамотність здобувачів та забезпечувати розвиток цифрового громадянства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема еволюції концепцій комунікативної та цифрової компетентностей в системі педагогічної освіти є предметом активних наукових досліджень, що особливо інтенсифікувалися в умовах цифровізації суспільства, поширення дистанційного і змішаного навчання та впровадження технологій штучного інтелекту.

Теоретичні засади комунікативної компетентності закладено в працях Д. Хаймса [17], М. Канале [12], М. Свейн, Л. Бахмана [10], а в українській педагогіці – у роботах І. Зязюна [5], Н. Волкової, Т. Гриценко. Формування концепції цифрової компетентності пов'язане з іменами П. Жилстера [16], Д. Бакінгема, М. Пренскі [22], П. Мішри та М. Колера [21]. Систематизацію цифрових компетентностей здійснено в міжнародних рамках DigComp [14], DigCompEdu [23] та UNESCO ICT-CFT [27].



Серед сучасних досліджень варто виділити такі:

Е. Галімулліна розробила теоретичну модель цифрової компетентності майбутнього вчителя з урахуванням динамічної технологізації освіти, проаналізувавши структуру моделей для громадян і педагогів та обґрунтувавши необхідність їхньої інтеграції [15].

Л. Томчик провів ґрунтовний глобальний огляд цифрових компетентностей майбутніх учителів і підкреслив стратегічні підходи до їх формування в умовах швидких технологічних трансформацій, акцентуючи увагу на необхідності розвитку не лише технічних, а й комунікативних умінь [25].

А. Буено-Бакеро досліджував цифрову компетентність учителів початкової та середньої школи в контексті переходу між освітніми рівнями та інтеграції штучного інтелекту, показавши зростання ролі мультимодальної комунікації в цифровому середовищі [11].

Л. Бергум Йогансон проаналізувала варіації професійної компетентності майбутніх учителів у цифровій взаємодії та комунікації, виявивши суттєві відмінності в рівні сформованості комунікативно-цифрових навичок [19].

О. Дундар обґрунтувала цифрову компетентність як основу професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти, розглядаючи її як інтегральну характеристику [3].

П. Хома розглянула потенціал інструментів штучного інтелекту для розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів, акцентувавши увагу на формуванні критичного мислення та етичної комунікації з ШІ [9].

Важливим орієнтиром для сучасних досліджень став UNESCO AI Competency Framework for Teachers, який визначає нові вимоги до вчителів в епоху генеративного штучного інтелекту, зокрема в аспекті етичної та ефективної комунікації з ШІ [26].



О. МакГарр простежив траєкторію еволюції цифрової компетентності від традиційної грамотності до комплексної професійної здатності, підкреслюючи зростання значення комунікативного виміру в цифровому середовищі [20].

Аналіз наведених наукових праць свідчить про наявність ґрунтовних теоретичних і методичних напрацювань у сфері комунікативної та цифрової компетентності педагогів, активне вивчення питань інтеграції штучного інтелекту та визнання тенденції до конвергенції цих двох компетентностей.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових джерел свідчить про значну кількість досліджень, присвячених окремим аспектам цифрової та комунікативної компетентності майбутніх педагогів. Водночас низка важливих теоретичних і методичних питань залишається недостатньо розробленою.

По-перше, недостатньо вивченим є цілісний інтегрований конструкт комунікативно-цифрової компетентності педагога як якісно нового утворення, що виникає на перетині двох компетентностей і не зводиться до їх простої суми.

По-друге, потребує глибшого теоретичного осмислення еволюційна динаміка взаємозв'язку комунікативної та цифрової компетентностей у контексті стрімкого розвитку генеративного штучного інтелекту та трансформації освітнього середовища.

По-третє, залишається малодослідженою специфіка формування комунікативно-цифрової компетентності саме майбутніх учителів початкової освіти, враховуючи особливості їхньої професійної діяльності та вікові особливості здобувачів.

По-четверте, недостатньо розробленими є механізми та інструменти адаптації міжнародних рамкових документів (DigComp, DigCompEdu, UNESCO ICT-CFT, UNESCO AI Competency Framework for Teachers) до національного



контексту педагогічної освіти України в умовах реалізації реформи «Нова українська школа».

По-п'яте, потребує подальшого наукового обґрунтування методологія оцінювання рівня сформованості інтегрованої цифрово-комунікативної компетентності майбутніх учителів, зокрема створення динамічних рівневих моделей.

Таким чином, наявні прогалини в науковому знанні зумовлюють необхідність комплексного історико-генетичного та порівняльного аналізу еволюції концепцій комунікативної та цифрової компетентності, обґрунтування їхньої конвергенції та визначення перспектив розвитку в системі сучасної педагогічної освіти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є теоретичний аналіз еволюції концепцій комунікативної та цифрової компетентностей в системі педагогічної освіти, виявлення тенденцій їхньої конвергенції та обґрунтування сутності комунікативно-цифрової компетентності сучасного педагога.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

1. Прослідкувати генезис і етапи розвитку понять «комунікативна компетентність» та «цифрова компетентність» у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці.
2. Проаналізувати ключові міжнародні рамкові документи (DigComp, DigCompEdu, UNESCO ICT-CFT, UNESCO AI Competency Framework) та їхній вплив на формування сучасних підходів до професійної підготовки педагогів.
3. Обґрунтувати процес конвергенції комунікативної та цифрової компетентностей і концептуалізувати сутність комунікативно-цифрової компетентності педагога.



4. Виявити провідні тенденції розвитку зазначених компетентностей в умовах цифровізації освіти та реформи «Нова українська школа».

5. Окреслити перспективні напрями формування комунікативно-цифрової компетентності майбутніх учителів у системі педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття комунікативної компетентності стало одним із ключових у сучасній лінгвістиці та теорії підготовки вчителя. Його теоретичне підґрунтя закладено американським соціолінгвістом Д. Хаймсом [17], який у полеміці з генеративістською моделлю мовної компетенції Н. Хомського аргументовано довів її недостатність. На думку Д. Хаймса, людина повинна не лише знати граматичні правила, а й уміти доречно використовувати мовлення відповідно до конкретної соціальної ситуації: знати «коли говорити, з ким, де, яким чином і щодо чого» [17, с. 279]. Це принципове розширення поняття компетентності – від суто мовного знання до соціально-контекстуальної спроможності – і сьогодні залишається підґрунтям більшості освітніх концепцій комунікативної підготовки педагога.

Подальший розвиток концепції здійснили М. Канале та М. Свейн, запропонувавши структурну модель комунікативної компетентності з чотирьох взаємопов'язаних компонентів: граматичного, соціолінгвістичного, дискурсивного та стратегічного [12, с. 29]. Завдяки цій класифікації поняття комунікативної компетентності набуло операційної визначеності, необхідної для розроблення навчальних програм і діагностичного інструментарію. Важливий внесок у подальшу теоретизацію зробив Л. Бахман [10], який трактував комунікативну компетентність як інтегровану систему мовних і прагматичних умінь, підкреслюючи її функціональний характер у реальній комунікативній діяльності [10, с. 84–87]. Саме функціональне трактування, що виходить поза межі мовного знання, відкрило шлях до подальшої інтеграції комунікативної компетентності з цифровим виміром педагогічної практики.



У вітчизняній педагогіці питання комунікативного виміру педагогічної майстерності системно розробляв І. Зязюн [5], для якого педагогічне спілкування виступало і метою, і засобом, і мірою педагогічної дії. Науковець наголошував, що «педагогічна майстерність є мистецтвом творення особистості через спілкування», а гуманістична спрямованість взаємодії є її аксіологічним ядром [5, с. 56]. Комунікативна компетентність учителя, за І. Зязюном, – це не техніка, а ціннісна позиція, що виявляється через педагогічну культуру, здатність до емпатії та суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Ці ідеї не втратили актуальності й у цифровому середовищі: зміна каналу і форми комунікації не скасовує потреби в автентичному педагогічному діалозі між учителем і здобувачем.

Формування концепції цифрової компетентності відбувалося шляхом послідовної трансформації ідей комп'ютерної, інформаційної та медіаграмотності. У 1970–1980-х роках в освітньому просторі домінував технократичний концепт «комп'ютерна грамотність» – зведений до базових навичок роботи з комп'ютерною технікою. Наступним етапом стало поширення концепції інформаційної грамотності, ключовим змістом якої є здатність людини усвідомлювати інформаційну потребу, знаходити, критично оцінювати та ефективно використовувати інформацію незалежно від її носія [18, с. 112]. Саме ця когнітивна переорієнтація – від технічного опанування засобів до смислового опрацювання змісту – заклала підґрунтя для сучасного розуміння цифрової компетентності.

Поняття «цифрова грамотність» уперше системно обґрунтував П. Жилстер [16], визначивши її як здатність «розуміти та використовувати інформацію в багатьох форматах із різних цифрових джерел» [16, с. 1]. Учений принципово розмежовував технічне вміння і критичне мислення щодо цифрового контенту, вважаючи останнє вирішальним. Д. Бакінгем розвинув цю тезу в соціокультурному ключі: цифрові технології, на його думку, є не нейтральними



інструментами, а культурними практиками, укоріненими у суспільних відносинах [18, с. 44]. Помітний вплив на педагогічний дискурс 2000-х років справила концепція М. Пренскі про «цифрових аборигенів» і «цифрових іммігрантів», яка загострила увагу на поколіннєвому розриві у ставленні до цифрових технологій між учителями та здобувачами і фактично поставила під сумнів традиційну педагогічну авторитетність [22, с. 2]. Попри подальшу критику надмірного спрощення, концепція М. Пренскі каталізувала системне переосмислення вимог до цифрової компетентності педагога.

Якісним кроком уперед у концептуалізації цифрової компетентності вчителя стала модель ТРАСК (Technological Pedagogical Content Knowledge), розроблена П. Мішрою та М. Колером. Спираючись на класичну концепцію Л. Шульмана про педагогічне знання змісту [24, с. 9], дослідники додали технологічний компонент і переконливо довели, що ефективна педагогічна практика з технологіями виникає лише на перетині технологічного, педагогічного та предметного знання [21, с. 1023–1024]. Модель ТРАСК остаточно вивела цифрову компетентність учителя за межі суто технічного виміру, інтегрувавши її в цілісну структуру педагогічного фаху. Її вплив на підготовку вчителів виявився настільки потужним, що Л. Тан та ін. запропонували оновлену версію – AI-ТРАСК – з інтегрованим компонентом штучного інтелекту, що відображає подальшу конвергенцію технологічного та педагогічно-комунікативного знання [24, с. 149].

Системну операціоналізацію цифрової компетентності здійснила рамка DigComp, розроблена за підтримки Європейської Комісії. У цьому документі цифрова компетентність визначається як «сукупність знань, умінь і ставлень, необхідних для впевненого, критичного та відповідального використання цифрових технологій у навчанні, роботі та суспільному житті» [14, с. 9]. Рамка містить п'ять сфер компетентності та 21 компетентність, розподілених за



вісьмома рівнями профіцієнтності. Принципово важливим для розуміння конвергенції комунікативної та цифрової компетентностей є Сфера 2 – «Комунікація та співпраця», яка охоплює цифрову взаємодію, обмін інформацією в мережевих середовищах, онлайн-колаборацію, цифровий етикет і громадянство [14, с. 17]. Таким чином, уже на рівні базової рамки комунікативний вимір визнається невід’ємним компонентом цифрової компетентності.

Адаптацію DigComp для освітнього середовища здійснено у рамці DigCompEdu, розробленій К. Редекер та І. Пуньє спеціально для педагогів і освітян. Рамка охоплює шість сфер – від професійного залучення до сприяння цифровій компетентності здобувачів – та 22 компетентності, організовані за шістьма рівнями розвитку: від новачка (A1) до першопрохідця (C2) [23, с. 15–17]. Особливо значущою для нашого дослідження є Сфера 1 «Професійне залучення», у якій безпосередньо йдеться про цифрову комунікацію педагога з колегами, здобувачами та батьками, а також про колаборацію в мережевих спільнотах [23, с. 23]. Модель DigCompEdu дозволяє розглядати комунікативно-цифровий розвиток педагога як динамічний, безперервний процес, що не завершується здобуттям диплома. Дослідник О. МакГарр, аналізуючи траєкторію еволюції цифрової компетентності, підкреслює, що саме DigCompEdu зафіксувало перехід від статичного набору вмінь до «комплексної професійної здатності», яка включає рефлексивне і комунікативне вимірювання [20, с. 3].

Паралельний внесок у формування міжнародних стандартів цифрової компетентності педагогів зробила ЮНЕСКО, розробивши рамку ICT Competency Framework for Teachers (ICT-CFT). Документ структурує розвиток цифрової компетентності вчителя за трьома рівнями: технологічна грамотність, поглиблення знань та створення знань [27, с. 7]. На вищому рівні педагог здатний не лише ефективно використовувати цифрові інструменти, а й проектувати навчальні спільноти, організовувати мережеву колаборацію та комунікацію.



Принципово новим кроком було запровадження окремого UNESCO AI Competency Framework for Teachers, що фіксує вимоги до вчителів в умовах генеративного штучного інтелекту, зокрема в аспекті етичної комунікації, критичного оцінювання AI-контенту та педагогічно відповідального впровадження інструментів ШІ [26, с. 8–10]. Ця рамка переконливо засвідчує, що межа між комунікативною та цифровою компетентностями дедалі більше нівелюється: комунікація з ШІ стає новим виміром педагогічної комунікативної практики.

Низка сучасних досліджень демонструє, що конвергенція комунікативної та цифрової компетентностей педагога є не тільки теоретичним конструктом, а й емпірично підтвердженою тенденцією. Е. Галімулліна, аналізуючи теоретичні моделі цифрової компетентності майбутнього вчителя, доводить необхідність інтеграції структур, розроблених для громадян (DigComp), і структур, орієнтованих на педагогів (DigCompEdu), наголошуючи на тому, що «комунікація та співпраця» є наскрізним принципом обох [15, с. 4574]. Л. Томчик у масштабному глобальному огляді підготовки майбутніх учителів акцентує: технічні цифрові вміння не можуть сформуватися повноцінно без паралельного розвитку комунікативної складової, що особливо виразно виявляється в умовах дистанційного навчання [25, с. 6]. Л. Бергум Йогансон виявила суттєві варіації у рівні сформованості комунікативно-цифрових навичок майбутніх учителів, що зумовлює необхідність диференційованого підходу до їх розвитку у системі педагогічної освіти [19].

Теоретичним підґрунтям конвергенції комунікативної та цифрової компетентностей слугує теорія мультимодальності Г. Кресса, згідно з якою сучасна комунікація є принципово багатоканальною: вона поєднує текст, зображення, звук, відео та інтерактивні елементи в єдиному семіотичному просторі, де жодний модус не є привілейованим [14, с. 79]. Це означає, що



здатність педагога ефективно комунікувати у цифровому середовищі вимагає принципово нових умінь – створювати і сприймати мультимодальні навчальні матеріали, вибудовувати онлайн-присутність, керувати увагою аудиторії в асинхронному режимі, надавати структурований цифровий зворотний зв'язок. А. Буено-Бакеро в емпіричному дослідженні цифрової компетентності вчителів початкової та середньої школи зафіксував, що «зростання ролі мультимодальної комунікації в цифровому середовищі є одним із найбільш значущих викликів для педагогічної практики» [11, с. 7].

У вітчизняному освітньому просторі нормативний вимір конвергенції комунікативної та цифрової компетентностей зафіксований у Концепції «Нова українська школа», де інформаційно-цифрова компетентність визначається як «впевнене та критичне застосування ІКТ для створення, пошуку, опрацювання, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні» [2, с. 12]. Акцент на «обміні інформацією», «публічному просторі» і «спілкуванні» переконливо свідчить: вітчизняний освітній стандарт *de facto* розглядає цифрову компетентність через комунікативну призму. Вітчизняні науковці – В. Биков [1], Н. Морзе та А. Кочарян [6], О. Спірін [8] – розглядають цифрову компетентність педагога як інтегральну характеристику, що органічно поєднує технологічні, інформаційні та комунікативні аспекти фахової діяльності. О. Дундар підкреслює, що «цифрова компетентність є основою сучасної педагогічної підготовки, а її комунікативний вимір набуває дедалі більшої ваги в умовах цифровізації» [3, с. 52]. С. Толочко та А. Самко, аналізуючи умови дистанційного навчання в Україні, наголошують на необхідності посилення саме комунікативного компонента цифрової підготовки вчителя [22, с. 118; 26, с. 82].

Нагальну актуальність проблема комунікативно-цифрової компетентності набуває в умовах масштабного впровадження генеративного штучного інтелекту. Поява та стрімке поширення інструментів на кшталт ChatGPT актуалізувала



поняття AI literacy – грамотності у сфері штучного інтелекту – як нового конструктивного виміру компетентності сучасного педагога. О. Хома у своєму дослідженні потенціалу ШІ-інструментів у розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів переконливо доводить, що ефективна робота з генеративним ШІ вимагає не лише технічних умінь, а й розвинених комунікативних навичок – уміння формулювати точні промпти, критично оцінювати AI-відповіді та дотримуватися принципів академічної доброчесності [9, с. 71–72]. Таким чином, грамотність у сфері штучного інтелекту органічно вписується в логіку конвергенції комунікативної та цифрової компетентностей, розширюючи останню новим – інтелектуально-технологічним – рівнем взаємодії.

Узагальнення розглянутих концепцій і підходів дозволяє виявити чотири провідні тенденції еволюції уявлень про комунікативну та цифрову компетентності у педагогічній освіті. По-перше, послідовний перехід від технічних навичок до критично-соціальної відповідальності: від комп'ютерної грамотності 1970-х рр. – до цифрового громадянства, медіаінформаційної грамотності та AI literacy сьогодення. По-друге, зсув від індивідуальних практик роботи з інформацією до мережевої колаборації та онлайн-взаємодії – що є одночасно комунікативною і цифровою практикою. По-третє, поява динамічних рівневих моделей оцінювання (DigComp, DigCompEdu), що перетворюють компетентність на неперервний вектор фахового зростання, а не статичний результат підготовки. По-четверте – і найголовніше – конвергенція комунікативної та цифрової компетентностей у якісно новий інтегрований конструкт: комунікативно-цифрову компетентність педагога, яка не зводиться до суми складових, а є особливою здатністю ефективно, відповідально та творчо діяти в цифровому комунікативному просторі. О. МакГарр характеризує цей процес як перехід від «цифрової грамотності як інструментального вміння до



комплексної комунікативно-цифрової здатності як стрижньової педагогічної компетентності» [20, с. 8].

У результаті теоретичного узагальнення та концептуального синтезу нами розроблено структурно-функціональну модель комунікативно-цифрової компетентності педагога.

Таблиця 1

Структура комунікативно-цифрової компетентності педагога

Компонент	Зміст компонента	Ключові уміння та компетенції
Технологічний	Володіння цифровими інструментами та платформами	Робота з LMS, Office 365, Google Workspace, генеративним ІІІ
Комунікативно-мультимодальний	Здійснення ефективної комунікації в цифровому середовищі	Створення мультимодального контенту, онлайн-модерація, зворотний зв'язок
Критико-рефлексивний	Критичне осмислення цифрового контенту та власної діяльності	Оцінка достовірності АІ-контенту, рефлексія власної цифрової присутності
Етико-правовий	Дотримання норм цифрової етики та безпеки	Захист даних, академічна доброчесність, цифровий етикет
АІ-орієнтований	Ефективна та відповідальна взаємодія зі штучним інтелектом	Формулювання промптів, педагогічне використання ChatGPT, Midjourney тощо

Джерело: власна розробка авторів

Таким чином, у сучасних умовах цифрова компетентність педагога не може бути повноцінною без розвиненої комунікативної компетентності, а комунікативна компетентність, у свою чергу, не може бути ефективною без цифрової складової. Їхня конвергенція є не випадковим явищем, а закономірним результатом розвитку інформаційного суспільства та трансформації освітнього процесу.

Висновки. Таким чином, на основі теоретичного аналізу еволюції, сучасного стану та нормативно-правового підґрунтя формування комунікативної та цифрової компетентності в системі педагогічної освіти обґрунтовано процес їхньої глибокої конвергенції.



У результаті дослідження встановлено, що в умовах цифровізації освіти та активного впровадження технологій генеративного штучного інтелекту відбувається становлення якісно нового інтегрованого конструкту – комунікативно-цифрової компетентності педагога. До її ключових структурних компонентів належать: технологічний, комунікативно-мультиmodalний, критико-рефлексивний, етико-правовий та AI-орієнтований.

Виявлено провідні тенденції еволюції концепцій: перехід від технократичного розуміння цифрових умінь до критично-соціальної відповідальності; від індивідуальної роботи з інформацією до мережевої колаборації та мультиmodalної взаємодії; від статичних моделей до динамічних рівневих рамок професійного розвитку; від автономних компетентностей до цілісного комунікативно-цифрового конструкту.

Встановлено, що результатом успішного формування комунікативно-цифрової компетентності майбутніх учителів є їхня здатність ефективно здійснювати педагогічну взаємодію в цифровому середовищі, проектувати безпечні цифрові спільноти, створювати мультиmodalні навчальні матеріали, критично оцінювати AI-генерований контент, дотримуватися принципів цифрової етики та забезпечувати розвиток цифрового громадянства здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2010. 684 с.
2. Гриневич Л. М. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : МОН України, 2016. 32 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 20.05.2026).



3. Дундар О. Цифрова компетентність як основа професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. *Педагогіка вищої школи*. 2025. № 1. С. 45–58. URL: https://www.researchgate.net/publication/396222368_CIFROVA_KOMPETENTNIS_T_AK_OSNOVA_PROFESIJOI_PIDGOTOVKI_MAJBUTNIH_PEDAGOGIV_U_ZVODIGITAL_COMPETENCE_AS_THE_BASIS_FOR_THE_PROFESSIONAL_TRAINING_OF_FUTURE_EDUCATORS_IN_HIGHER_EDUCATION_INSTITUTIONS (дата звернення 20.05.2026).
4. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики. *Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2003. № 7. С. 3–16. URL: (дата звернення 20.05.2026).
5. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : монографія. Київ : МАУП, 2000. 312 с.
6. Морзе Н. В. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2014. № 5 (43). С. 27–39.
7. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2014. 328 с.
8. Спирін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). С. 1–10. URL: <https://www.ime.edu-ua.net/em.html> (дата звернення 20.05.2026).
9. Хома П. П. Цифрова компетентність майбутніх учителів початкових класів: потенціал інструментів на основі штучного інтелекту. *Педагогічна Академія: наукові записки*. Вип. 20. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15847033>.



10. Bachman L. F. Fundamental considerations in language testing. Oxford : Oxford University Press, 1990. 408 p. URL: <https://pdfcoffee.com/bachman-lf-fundamental-considerations-in-language-testing-3-pdf-free.html> (дата звернення 20.05.2026).

11. Bueno-Baquero Andrea, José Antonio González-Calero, Javier Del Olmo-Muñoz, María del Carmen Sánchez Pérez. Digital competence of primary and secondary school teachers in the context of AI integration. *Education and Information Technologies*. 2026. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-026-13944-y>.

12. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1. № 1. P. 1 – 47. URL: https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing (дата звернення 20.05.2026).

13. Carretero S. DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens / S. Carretero, R. Vuorikari, Y. Punie. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 60 p. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281> (дата звернення 20.05.2026).

14. Ferrari A. DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2013. 50 p. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC83167> (дата звернення 20.05.2026).

15. Galimullina E. Theoretical model of digital competence of a future teacher in the context of dynamic technologization of education. *Education and Information Technologies*. 2022. Vol. 27. P. 4567–4589. URL: https://osf.io/preprints/edarxiv/t8mea_v2?gad_source=1&gad_campaignid=23731423



[191&gbraid=0AAAABCwPQe9ZfeWGGfHrFteGh8Agw8jXM&gclid=CjwKCAjw2r
rQBhBuEiwAarLWHUgZf9B1fD4_-1O6JaUoqMTCZzODcpl_cK-
ZDXuzxMouErYISHK9RoCm5gQAvD_BwE](https://www.researchgate.net/publication/28077139_Digital_Literacies) (дата звернення 20.05.2026).

16. Gilster P. Digital literacy. New York : Wiley, 1997. 292 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/28077139_Digital_Literacies (дата звернення 20.05.2026).

17. Hymes D. On communicative competence. *Sociolinguistics : selected readings* / ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth : Penguin, 1972. P. 269–293. URL: <https://dokumen.pub/on-communicative-competence.html> (дата звернення 20.05.2026).

18. Kress G. Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London : Routledge, 2010. 226 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/257198765_Multimodality_A_Social_Semiotic_Approach_to_Contemporary_Communication_Gunther_Kress_Routledge_London_2010_212_pp_45_bw_illustrations_15_colour_plates_ISBN_13_978-0-415-32061-0_pbk (дата звернення 13.05.2026).

19. Lisbeth Bergum Johanson, Tove Leming, Bjørn-Henrik Johannessen & Trond Solhaug: Competence in Digital Interaction and Communication – A Study of First-Year Preservice Teachers' Competence in Digital Interaction and Communication at the Start of Their Teacher Education. *The Teacher Educator*. 2022. DOI: 10.1080/08878730.2022.2122095.

20. McGarr O., Egan A., Johnston K. The trajectory of digital competence within education: from literacy to competence. *School of Education*. 2025. URL: <https://pure.ul.ie/en/organisations/school-of-education/> (дата звернення 13.05.2026).

21. Mishra P. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108, № 6. P. 1017–1054.



URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x> (дата звернення 20.05.2026).

22. Prensky M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*. 2001. Vol. 9, № 5. P. 1–6. URL: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816> (дата звернення 20.05.2026).

23. Redecker C., Punie Y. European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. URL: <https://doi.org/10.2760/159770> (дата звернення 20.05.2026).

24. Shulman L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. 1986. Vol. 15, № 2. P. 4–14. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X015002004> (дата звернення 20.05.2026).

25. Tomczyk Ł. Digital competence among pre-service teachers: A global perspective. *Evaluation and Program Planning*. 2024. Vol. 105. URL: <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2024.102451> (дата звернення 20.05.2026).

26. UNESCO AI Competency Framework for Teachers. Paris : UNESCO, 2024. 112 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104> (дата звернення 20.05.2026).

27. UNESCO. ICT competency framework for teachers (Version 3). Paris : UNESCO, 2018. 88 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721> (дата звернення 20.05.2026).