

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ- РЕСУРСІВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ТА ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ВИМІРИ

Олена Павленко

докт. філол. наук, професор кафедри англійської філології та прикладних
студій Маріупольського державного університету
(03037, Київ, вул. Преображенська, 6/4);
e-mail: h.pavlenko@mu.edu.ua;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5663-1560>

Леся Гречуха

канд. філол. наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики та перекладу
Черкаського державного технологічного університету
(18006, Черкаси, бул. Шевченка, 460);
e-mail: l.hrechukha@gmail.com;
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0992-0750>

Актуальність дослідження зумовлена динамічною диджиталізацією суспільства, яка кардинально трансформує структуру освітнього простору та вимоги до професійної підготовки філологів і викладачів іноземних мов. Цифровізація розглядається не як допоміжний складник, а як обов'язкова умова ефективної професійної діяльності в технологічно насиченому середовищі. Це актуалізує необхідність формування в майбутніх фахівців інтегрованого комплексу цифрових, комунікативних, лінгвістичних та дослідницьких умінь, що корелює з вимогами сучасного ринку праці та рамками DigComp і DigCompEdu. Мета розвідки полягає у визначенні теоретико-методологічних основ формування цифрової компетентності майбутніх філологів та розробці практично орієнтованих рекомендацій щодо системного впровадження інтернет-ресурсів у процес викладання англійської мови. Для досягнення мети застосовано аналіз науково-педагогічної та лінгводидактичної літератури; метод систематизації та класифікації; моделювання. Уточнено зміст поняття «цифрова компетентність філолога». Проаналізовано функційну класифікацію інтернет-ресурсів для викладання іноземної мови та на її основі запропоновано 5 ресурсних категорій: ресурси для роботи з автентичними мовними матеріалами, платформи для розвитку мовленнєвих навичок, інструменти для створення цифрового

навчального контенту, LMS-платформи та інструменти синхронної комунікації, а також ресурси для оцінювання і самооцінювання. Підкреслюється, що інтернет-ресурси є потужним інструментом, що забезпечує підвищення мотивації, індивідуалізацію навчання, доступ до автентичних матеріалів та комплексний розвиток цифрової, лінгвістичної та комунікативної компетентності майбутніх філологів. Водночас, ефективна інтеграція потребує подолання викликів, пов'язаних із технічними обмеженнями, цифровою нерівністю, необхідністю критичного оцінювання контенту та забезпеченням цифрової безпеки. Перспективи подальших досліджень передбачають емпіричне оцінювання впливу різних типів ресурсів на навчальні результати та розробку адаптивних моделей навчання.

***Ключові слова:** диджиталізація, інтернет-ресурси, синхронне та асинхронне навчання, цифрова компетентність, цифровізація освіти.*

Обґрунтування теми. Динамічна диджиталізація суспільства, що охоплює широкий спектр галузей знань, істотно змінює структуру та зміст освітнього простору сьогодення. У зв'язку з цим на перший план висувається потреба в теоретичному переосмисленні моделі професійної підготовки фахівців, зокрема філологів та вчителів іноземних мов, що актуалізує необхідність формування в них інтегрованого комплексу комунікативних, лінгвістичних, дослідницьких і цифрових умінь. У контексті філологічної освіти така інтеграція набуває особливої значущості, адже робота з мовою як феноменом культури, мислення й соціальної взаємодії дедалі частіше опосередковується цифровими технологіями, які модифікують характер тексту, дискурсу та комунікації загалом. Таким чином, цифровізацію освіти розглядаємо не як факультативний або інструментально-допоміжний її складник, а як обов'язкову умову професійної діяльності фахівця. Це означає, що спеціаліст, який працює в технологічно насиченому середовищі (заклади освіти, медіакультурні інституції, науково-дослідницькі центри, сегменти цифрової гуманітаристики тощо) повинен мати необхідні компетентності для ефективної взаємодії з цифровими ресурсами, платформами та інструментами. Отже, цифрова компетентність розглядається як інтегрована структура, що охоплює операційну грамотність, аналітичні, критичні, креативні та проєктні навички й вміння, потрібні для професійної діяльності в цифровому освітньому просторі. Це безпосередньо корелює з вимогами сучасного ринку праці, що потребує фахівців, які не лише досконало володіють предметом, а й здатні ефективно застосовувати цифрові

інструменти для створення інтерактивного освітнього середовища, організації онлайн-навчання, розробки мультимедійних матеріалів і забезпечення індивідуалізації навчального процесу. Розвиток цифрової компетентності із застосуванням інтернет-ресурсів відбувається також через організацію комунікації з носіями мови, доступ до автентичних мовних матеріалів та інструментів для самостійної роботи й самооцінювання. Використання таких ресурсів передбачає критичне оцінювання контенту та інтеграцію його в навчальний процес відповідно до освітніх цілей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування цифрової компетентності знайшла своє віддзеркалення в роботах українських і зарубіжних дослідників, у яких представлено її багатовимірну природу та різні аспекти реалізації в освітньому процесі. Зокрема, у працях В. Бикова, М. Жалдака, Н. Морзе, О. Овчарука та О. Спіріна [20] висвітлено теоретичні засади цифрової компетентності, які визначають концептуальні підходи, структуру та її ключові компоненти. Питання формування цифрових навичок педагогічних працівників детально проаналізовано в дослідженнях Н. Сороко, О. Пінчук, С. Литвинової та М. Лещенко [21], які розкривають методичний потенціал цифрових технологій для професійного розвитку викладачів. Практичний аспект формування цифрової компетентності, зокрема використання інтернет-ресурсів для розвитку комунікативних та аналітичних навичок студентів-філологів, деталізовано в розвідках М. Варшауер та Д. Нуан [19], в яких автори обґрунтовують дидактичний потенціал цифрових інструментів у мовній освіті й наголошують на системному застосуванні інтернет-ресурсів для формування комплексної компетентності майбутніх фахівців. У роботах С. Каррето, Р. Вуорікарі, Й. Пуні [3], М. Пренскі [11] та П. Гілстер [8] представлено структуру цифрової компетентності, методи її оцінювання й рівні сформованості в представників різних професійних груп. Базові та спеціалізовані компетенції педагога цифрової епохи, включно з плануванням навчання з використанням ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології), педагогічними підходами в цифровому середовищі, етичними та правовими аспектами, а також самоосвітою та професійним розвитком регламентовані Європейською рамкою цифрової компетентності освітян (DigCompEdu). Разом із тим, аналіз наукових розвідок і навчально-методичних праць засвідчує недостатню опрацьованість

питань системної інтеграції інтернет-ресурсів у процес професійної підготовки майбутніх філологів. Особливої наукової ваги в цьому контексті набувають дослідження, спрямовані на розробку методичних принципів і технологій застосування цифрових інструментів у викладанні практико-орієнтованих мовних дисциплін, створення науково обґрунтованої класифікації інтернет-ресурсів відповідно до специфіки формування структурних компонентів цифрової компетентності майбутнього фахівця з іноземної філології.

Мета статті полягає у визначенні теоретико-методологічних основ формування цифрової компетентності майбутніх філологів та розробці практично орієнтованих рекомендацій щодо впровадження інтернет-ресурсів у процес викладання англійської мови.

Для реалізації поставленої мети окреслено такі **завдання**:

1) Уточнити зміст поняття «цифрова компетентність» у контексті професійної підготовки майбутніх філологів та встановити її структурні компоненти.

2) Проаналізувати дидактичний потенціал інтернет-ресурсів для формування цифрової компетентності студентів-філологів.

3) Класифікувати інтернет-ресурси за їх призначенням та функційними можливостями в контексті викладання англійської мови.

4) Узагальнити практичні переваги та недоліки використання інтернет-ресурсів у процесі навчання англійської мови, визначити їхній вплив на розвиток цифрової, лінгвістичної та комунікативної компетентності студентів-філологів.

5) Оцінити ефективність різних типів ресурсів (корпуси текстів, платформи для інтерактивних вправ, сервіси для аудіювання й говоріння, системи управління навчанням) та надати рекомендації щодо їх оптимального поєднання в навчальному процесі для забезпечення комплексного й інтерактивного засвоєння матеріалу.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх філологів у закладах вищої освіти. **Предмет дослідження** – формування цифрової компетентності студентів лінгвістичних спеціальностей засобами інтернет-ресурсів під час вивчення дисциплін з мовної підготовки. Для досягнення поставленої мети та реалізації завдань дослідження було застосовано комплекс **теоретичних методів** на етапі осмислення наукових засад і розробки концептуальної бази дослідження. А саме: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення – для всебічного вивчення науково-педагогічної і

лінгводидактичної літератури з проблем формування цифрової компетентності, визначення її структури відповідно до вимог DigCompEdu та специфіки філологічної освіти, а також для обґрунтування методичних принципів інтеграції інтернет-ресурсів; систематизація та класифікація – для розробки науково підтвердженої класифікації інтернет-ресурсів за їхнім дидактичним потенціалом у процесі формування структурних компонентів цифрової компетентності філолога; моделювання – для побудови методичної моделі формування цифрової компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-ресурсів, що відображає взаємозв'язок між цілями, змістом, організаційними формами та очікуваними результатами.

Виклад основного матеріалу. Цифрову компетентність розглядають як багатовимірну здатність особистості свідомо, ефективно й відповідально використовувати цифрові технології для інформаційної діяльності, комунікації, створення цифрового контенту, вирішення технічних завдань і забезпечення інформаційної безпеки. Європейська рамка DigComp (Digital Competence Framework for Citizens) пропонує модель, яка охоплює п'ять ключових сфер: інформаційна грамотність, комунікація та співпраця, створення цифрового контенту, безпека, вирішення проблем і технічні навички – кожна зі своїми підкомпетенціями та прикладами знань, умінь і ставлень [3]. Ця модель пропонує зручну основу для адаптації до професійних груп, зокрема філологів, оскільки дозволяє виокремити ті цифрові вміння, що безпосередньо пов'язані з лінгвістичною практикою (пошук і оцінка мовних джерел, робота з корпусами, створення мультимедійних навчальних матеріалів тощо). Для освітян розроблено окрему рамку DigCompEdu (Digital Competence Framework for Educators), що деталізує компетенції, необхідні викладачам: планування навчання із застосуванням ІКТ, педагогічні підходи в цифровому середовищі, етичні й правові аспекти, самоосвіта та професійний розвиток із використанням цифрових інструментів. Для викладача-філолога рамка DigCompEdu сприяє конкретизації педагогічних дій (наприклад, вибір онлайн-завдань, організація дистанційних дискусій, використання мовних корпусів як навчального ресурсу) [15]. Відтак можна констатувати, що ключовими компетентностями для філолога є: *інформаційна компетентність* здатність ефективно шукати, відбирати, критично оцінювати та цитувати джерела (онлайн-дескриптори, електронні

бібліотеки, наукові бази); *комунікативна компетентність* – уміння вести академічну / професійну комунікацію в цифровому середовищі (форум, месенджери, електронні журнали, синхронні / асинхронні дискусії); *технічна / інструментальна компетентність* – володіння інструментами обробки текстів, роботи з корпрусами і конкордансерами, LMS, редакторами субтитрів, основами вебтехнологій для створення навчального контенту; *безпекова (цифрова гігієна)* – захист персональних даних, розуміння авторського права й ліцензій (Creative Commons), безпечне використання хмарних сервісів; *креативно-проектна компетентність* – створення мультимедійних навчальних матеріалів, дистанційних курсів, цифрових портфоліо.

Перехід від традиційної предметно-орієнтованої парадигми до інструментально-комунікативної моделі навчання підсилюється цифровими технологіями: ІКТ дозволяють організувати автентичні комунікативні завдання, забезпечити доступ до мультимедійних корпусів, онлайн-співпрацю з носіями мови, дистанційну та змішану (blended) форми навчання. Дослідження в галузі CALL (Computer-Assisted Language Learning) демонструють, що технології істотно змінюють методичні підходи – від реактивних програмних вправ до інтеграції цифрових середовищ у завдання, спрямовані на комунікацію і контентно-орієнтоване навчання (content-based learning) [18]. Цифровізація також вимагає певних змін у професійній діяльності викладача, трансформуючи його роль від «транслятора знань» до фасилітатора цифрового навчання, дизайнера навчальних завдань і медіатора між студентом і цифровими ресурсами. Тому важливими є не лише технічні навички, а й педагогічна грамотність у використанні ІКТ.

Систематизація інтернет-ресурсів за їх функційним призначенням у процесі викладання іноземних мов дозволяє оптимізувати їх інтеграцію в навчальний процес та забезпечити цілеспрямоване формування окремих компонентів цифрової компетентності. На основі аналізу класифікації Р. Сейс Ортіса і М. Карріо Пастор [16], які виділяють 15 типів технологічних ресурсів для вивчення мов, пропонуємо поєднати їх у 5 ресурсних груп: ресурси для роботи з автентичними мовними матеріалами, платформи для розвитку мовленнєвих навичок, інструменти для створення цифрового навчального контенту, системи управління навчанням та інструменти

для організації дистанційної освіти, ресурси для оцінювання й самооцінювання.

До першої категорії належать передусім лінгвістичні корпуси: *British National Corpus*, *Corpus of Contemporary American English*, *Google Books Ngram Viewer*, *Sketch Engine*, *OpenSubtitles Corpus*, *News on the Web (NOW Corpus)*, *iWeb Corpus* тощо. Вони надають студентам-філологам можливість аналізувати автентичне функціонування англійської мови; відстежувати частотність уживання лексичних одиниць; досліджувати колокації та граматичні конструкції; працювати з контекстами живого мовлення. Особливу роль відіграють конкордансери (*YouGlish*, *Reverso Context*, *Linguee*), адже вони формують у студентів аналітичне мислення та дослідницький підхід у вивченні мови. Корпусні технології трансформують здобувача освіти з пасивного реципієнта правил у активного дослідника мовних патернів, що відповідає концепції *навчання на основі даних* (data-driven learning, DDL) [9]. До цієї ж категорії належать лексикографічні вебплатформи: *Cambridge Dictionary Online*, *Oxford Learner's Dictionaries*, *Merriam-Webster*, *WordReference* та інші. Вони забезпечують нас не лише дефініціями, а й мультимодальним навчальним контентом, зокрема пропонують аудіовимову, приклади вживання, ілюстрації значень, етимологічну інформацію, граматичні позначки. Сучасні словникові ресурси інтегрують елементи штучного інтелекту та персоналізованого навчання. До прикладу, *Reverso*, *DeepL Dictionary* та *Linguee* застосовують алгоритми машинного навчання для контекстних перекладів і добірки прикладів; *Oxford Learner's Dictionaries* та *Cambridge Dictionary* реалізують інтелектуальний пошук, автоматичне розпізнавання слів та персональні списки слів (word lists), що адаптуються до потреб користувача.

У межах мобільного та комп'ютерно-опосередкованого навчання (*MALL*, *CALL*) виокремлюємо ресурси, орієнтовані на розвиток мовленнєвих умінь у комунікативному середовищі. Доцільним є використання платформ з елементами гейміфікації та адаптивного навчання, зокрема *Duolingo*, *Babbel* та *Memrise*. Ці сервіси реалізують інтервальні повторювання (spaced repetition), принципи мікронавчання (microlearning) та індивідуалізації навчального процесу. Гейміфіковані інтерфейси, система винагород і динамічне оцінювання результатів підтримують мотивацію студентів та можуть ефективно застосовуватися в моделі змішаного навчання (blended

learning) як допоміжний інструмент. Окрему групу становлять платформи, що інтегрують ІІІ для аналізу мовлення. ELSA Speak, Speechling та Mondly використовують технології розпізнавання голосу й оцінювання вимови, забезпечуючи автоматичне корегування фонетичних та інтонаційних помилок. Такі інструменти сприяють формуванню фонетичної компетентності й розвитку інтонаційної чутливості (intonation awareness), що є важливим компонентом ефективної усної комунікації. Їх застосування є особливо доцільним на початкових та середніх етапах навчання, коли студент потребує інтенсивного тренування навичок вимови без страху перед помилками. Значущою є також група комплексних платформ, які поєднують адаптивні вправи з можливістю живої комунікації. Busuu, Rosetta Stone та HelloTalk працюють за принципом *навчання мови на основі завдань* (task-based language learning) (TBLT) [7] та створюють умови для продуктивних видів мовленнєвої діяльності в реальному комунікативному середовищі. Студенти мають змогу взаємодіяти з носіями мови, виконувати комунікативні завдання, навчатися через реальні мовні ситуації та поступово переходити від рецептивних до продуктивних стратегій. Це сприяє розвитку комунікативної компетентності й автономності навчання, що відповідає сучасним тенденціям лінгводидактики. Особливу роль відіграють ресурси для розвитку навичок аудіювання. Платформи TED-Ed, BBC Learning English та Voice of America Learning English пропонують автентичний матеріал різних жанрів і рівнів складності, а також підтримують навчальний супровід у вигляді транскриптів, субтитрів та глосаріїв. До ефективних освітніх ресурсів належать ESLPod, Elllo, CNN Learning English, British Council LearnEnglish (зокрема LearnEnglish Podcasts), а також NPR Podcasts. Вони дозволяють опрацьовувати мовні патерни в поєднанні з контекстом, інтонаційними особливостями та живим мовленням, що формує цілісне аудитивне сприйняття. Окрему підгрупу складають платформи для практики усного мовлення: Tandem, Speaky, Italki, Preply, Cambly, HelloTalk та Lingbe. Вони забезпечують синхронну або асинхронну комунікацію з носіями мови, тьюторами чи іншими студентами, створюючи умови для реальної комунікативної взаємодії. Активне використання цих сервісів сприяє подоланню мовного бар'єру, формуванню впевненості в практичному застосуванні теоретичних знань.

Третю категорію цифрових інструментів становлять платформи для створення навчального контенту, які відіграють ключову роль у

формуванні цифрової, педагогічної та інформаційної компетентностей згідно з моделями DigCompEdu, SAMR [17] і TRACK [11]. Вони забезпечують можливості для переходу від «споживання» матеріалу до його проєктування, що відповідає принципу *проєктування навчального досвіду* (learning experience design, LXD) [17] та концепції *культура творення* (maker culture) у сучасній освіті [6]. Першу групу складають сервіси для створення інтерактивних вправ – Quizlet, Kahoot, Wordwall, LearningApps, Quizizz (Wayground) – які дозволяють генерувати флеш-картки, вікторини, тренувальні завдання й елементи гейміфікованого навчання. Завдяки цим ресурсам здобувачі освіти можуть швидко автоматизувати засвоєння лексичних і граматичних структур, а викладачі – організовувати формативне оцінювання та адаптувати зміст відповідно до рівня групи. У цьому контексті доцільним є використання платформ H5P, Nearpod, Educaplay, ClassTools і Flippity, що забезпечують створення складніших інтерактивних модулів: вправи-перетягування (drag-and-drop), адаптивних тестів, інтерактивного відео, віртуальних турів та навчальних симуляцій. Такі платформи поєднують елементи інтерактивності та педагогічного дизайну, дозволяючи реалізовувати стратегії перевернутого навчання (*flipped classroom*) й конструктивістського навчання через практичну діяльність студента. До цієї категорії належать і засоби для створення мультимедійного та візуального контенту Canva, Prezi, Google Slides, Genially, PowerPoint Online, Renderforest, Powtoon та Visme. Вони сприяють опануванню основ інформаційного дизайну й дозволяють створювати інфографіку, мультимедійні презентації, анімації та інтерактивні лонгріди. Робота з такими сервісами формує розуміння структури навчального матеріалу, принципів когнітивного навантаження, добору шрифтових і кольорних рішень, а також виховує культуру академічної доброчесності та свідомого використання авторських матеріалів (open license, fair use). Таким чином, студенти поступово переходять від пасивного сприйняття інформації до формування власних освітніх продуктів. Окремий сегмент складають інструменти для створення й редагування відеоконтенту Loom, Screencast-O-Matic, Camtasia, OBS Studio, Clipchamp та WeVideo. Вони дозволяють записувати лекції, розробляти екранні інструкції, освітні ролики, влоги, проводити покрокові демонстрації та здійснювати базовий монтаж. Не менш важливим є використання ресурсів для роботи із субтитрами –Subtitle

Edit, Aegisub, Karwing та Amara, – що забезпечують точність передачі змісту, доступність для різних аудиторій та підтримку багатомовності.

Четверту категорію цифрових інструментів становлять LMS-платформи (Learning Management Systems), зокрема Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams for Education, Canvas тощо. Ці системи інтегрують основні компоненти навчальної діяльності – розміщення матеріалів, організацію дискусій, подання та перевірку завдань, поточне та підсумкове оцінювання, аналітику прогресу студентів. LMS забезпечують асинхронну взаємодію та створюють структуроване навчальне середовище, яке відповідає принципам педагогічного дизайну та моделям TRACK і SAMR: вони дозволяють не лише цифрово трансформувати традиційні методи навчання, а й переосмислити їх через інтерактивність, персоналізацію та адаптивність. Ефективне використання LMS вимагає від викладача не лише технічних умінь, але й розуміння логіки побудови онлайн-курсу: структурування контенту, розподіл на модулі, проєктування видів взаємодії, баланс між синхронними та асинхронними активностями, вбудоване оцінювання та регулярний зворотний зв'язок. Від якості цих компонентів залежить не лише результативність навчання, а й мотивація студентів та їхня здатність до саморегульованого навчання. У межах цієї ж категорії доцільно виокремити інструменти синхронної комунікації Zoom, Google Meet, Microsoft Teams. Вони забезпечують проведення занять у реальному часі та можуть доповнювати LMS, формуючи змішане або гнучке навчальне середовище. Водночас ефективність синхронного онлайн-навчання залежить від умінь викладача адаптувати традиційні методи до цифрового формату та підтримувати взаємодію віртуально. До продуктивних технік належать використання *техніки окремих кімнат* (breakout rooms) для групової роботи, *опитування* (polling) для швидкого збору думок, *взаємний зворотний зв'язок у чаті* (chat-based peer feedback), *колективне використання віртуальної дошки* (whiteboard collaboration) та інші методи активізації, що відповідають підходам *активного навчання* (active learning) та концепції *інтерактивного викладання* (interactive lecturing) [13].

П'ята категорія охоплює ресурси для оцінювання та самооцінювання, що відображають перехід до компетентісно орієнтованої та доказової педагогіки (evidence-based assessment). Її ядро становлять онлайн-платформи для зовнішнього тестування,

серед яких British Council LearnEnglish, Cambridge English Assessment, IELTS Online Tests. До цього сегмента належать також офіційні екзаменаційні сервіси ETS TOEFL Practice, Duolingo English Test Practice, Pearson PTE Academic Preparation. Вони пропонують адаптивні тести, модульні завдання, системи автоматичного оцінювання та детальну аналітику результатів, що дозволяє виявляти прогалини в знаннях та порівнювати рівень володіння мовою з вимогами CEFR [4]. Другий підтип становлять інструменти *формувального оцінювання* (assessment for learning). До таких ресурсів належать Google Forms з автоперевіркою, Socrative, Plickers, Kahoot Assess, Edpuzzle, Classkick та Formative. Вони забезпечують швидкий, диференційований зворотний зв'язок, допомагають викладачеві відстежувати рівень розуміння матеріалу в реальному часі та коригувати навчальну траєкторію студентів на ранніх етапах освоєння матеріалу. Окрему підгрупу формують інструменти для самооцінювання та автономного моніторингу прогресу: English Profile, EF SET, TrackTest English Assessment, а також мобільні додатки Elsa AI Score Tracking та Busuu Progress Analytics. Ці сервіси сприяють розвитку рефлексії та автономного навчання, дозволяючи студентам самостійно вимірювати рівень володіння мовою, зіставляти результати з міжнародними стандартами (CEFR) і формувати власні стратегії навчального розвитку. Завдяки автоматизованій перевірці, детальній статистиці й інструментам адаптивного добору завдань вищезазначені платформи забезпечують прозорість оцінювання, сприяють розвитку самоконтролю, відповідальності та навчальної автономії, що корелює з сучасними вимогами цифрової та педагогічної компетентності студента XXI століття. Окремо слід виділити цифрові портфоліо, такі як Mahara, Seesaw, Google Sites. Вони слугують інструментом рефлексії і демонстрації навчальних досягнень, розвивають навички самооцінювання та планування власного професійного розвитку. Створення портфоліо допомагає студентам усвідомити власний прогрес, систематизувати набуті знання та навички, а також презентувати свої досягнення потенційним роботодавцям.

Водночас, застосування інтернет-ресурсів у навчанні супроводжується серйозними викликами, які вимагають системного підходу. По-перше, технічні обмеження, зокрема нестабільне інтернет-з'єднання, недостатня якість широкосмугового доступу та часто застаріле обладнання, створюють значні бар'єри для рівного

доступу до онлайн-навчання. Такі проблеми є невід'ємним елементом цифрового розриву (digital divide) особливо в контексті дистанційного навчання. Дослідження вищих навчальних закладів засвідчують, що відсутність надійного ширококутового інтернету суттєво обмежує залучення студентів до онлайн-курсів [7]. По-друге, постійно змінна природа цифрових ресурсів означає, що матеріали курсів потрібно регулярно оновлювати, враховуючи культурний контекст студентів, їхній рівень підготовки та технологічні умови. Без цього освітній контент ризикує стати неактуальним або технічно недоступним для частини аудиторії. Крім того, питання достовірності інформації та цифрової безпеки набувають особливої ваги. Не всі онлайн-ресурси відповідають академічним стандартам, а частина з них може порушувати авторські права або працювати без належного захисту персональних даних. Це ставить під сумнів етичні аспекти використання технологій в освіті, особливо коли мова йде про студентів, які активно взаємодіють з освітніми платформами.

Не менш важливою є проблема цифрової нерівності, або «розриву» (digital divide), яка стосується не лише доступу до пристроїв та інтернету, але й різниці в цифрових навичках, соціально-економічному статусі сімей і підтримці з боку навчальних закладів. Систематичні огляди засвідчують, що дистанційне навчання під час пандемії поглибило освітню нерівність, особливо серед маргіналізованих груп учнів [10]. У доповіді на основі аналізу літератури автори зазначають, що технічні, соціальні та освітні бар'єри взаємодіють і підсилюють один одного. Дослідження також демонструють, що надмірна залежність від технологій без належних педагогічних стратегій може обмежувати міжособистісну взаємодію, розвиток критичного мислення і соціальних компетенцій. У цьому сенсі важливо стратегічно поєднувати онлайн- і офлайн-компоненти в освітньому процесі, щоб зберігати баланс між цифровими та соціальними формами навчання. У сукупності ці виклики підкреслюють необхідність комплексної політики: інвестицій в інфраструктуру, підвищення цифрової грамотності, етичного й безпечного використання даних та підтримки соціально вразливих студентів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Інтернет-ресурси є потужним інструментом формування цифрової компетентності майбутніх філологів і викладачів іноземних мов, оскільки забезпечують глибоке занурення студентів у сучасні форми мовної взаємодії, аналітичної діяльності та педагогічної комунікації.

Зокрема, спостерігається підвищення мотивації, індивідуалізація навчання, розширення доступу до автентичних матеріалів, розвиток самостійності, критичного мислення та професійної комунікативної компетентності. Водночас необхідно враховувати технічні обмеження, потребу адаптації матеріалів, достовірність і безпеку контенту, а також цифрову нерівність серед студентів. Подолання цих викликів значною мірою залежить від компетентності викладача-фасилітатора, підтримки з боку закладу освіти та наявності належної інфраструктури. Перспективи подальших досліджень передбачають емпіричне оцінювання впливу різних типів інтернет-ресурсів (корпуси текстів, платформи для інтерактивних вправ, сервіси для аудіювання та говоріння, LMS) на навчальні результати; порівняння ефективності цифрових інструментів за умов рівного доступу до технологій; вивчення взаємозв'язку між цифровою компетентністю викладача та академічною успішністю студентів у цифровому середовищі; а також розробку адаптивних моделей навчання для студентів із різними стилями навчання та рівнем цифрової підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биков В.Ю., Жалдак М.І., Морзе Н.В., Овчарук О.В., Спірін О.М. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: монографія. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. 212 с.
2. Сороко Н.В., Пінчук О.П., Литвинова С.Г., Лещенко М.П. Цифрові компетентності педагогів: зміст та шляхи формування. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Том 75. № 1. С. 203-220. DOI: <https://orcid.org/10.33407/itlt.v75i1.3596>
3. Bonwell C.C., Eison J.A. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1*. Washington, DC: The George Washington University, 1991. 121 p.
4. Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M. Content-Based Second Language Instruction. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1989. 241 p.
5. Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. EUR 28558 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 48 p. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281> (accessed 13.09.2025). DOI: <https://orcid.org/10.2760/38842>
6. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 260 p.

7. Cullinan J., Flannery D., Harold J. et al. The disconnected: COVID-19 and disparities in access to quality broadband for higher education students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2021. Vol. 18. Article 26. URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-021-00262-1> (accessed: 13.08.2025). DOI: <https://orcid.org/10.1186/s41239-021-00262-1>
8. Davies P. What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*. 1999. Vol. 47. No. 2. P. 108121. DOI: <https://orcid.org/10.1111/1467-8527.00106>
9. Dougherty D. The Maker Movement. *Innovations: Technology, Governance, Globalization*. 2012. Vol. 7. No. 3. P. 11-14. DOI: https://orcid.org/10.1162/INOV_a_00135
10. Ellis R. Task-based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2003. 387 p.
11. Gilster P. Digital Literacy. New York: Wiley Computer Publishing, 1997. 276 p.
12. Johns T. Data-driven learning: The perpetual challenge. *Language and Computers*. 1991. Vol. 4. No. 1. P. 105-117.
13. Miras S., Ruiz-Bañuls M., Gómez-Trigueros I.M., Mateo-Guillen C. Implications of the digital divide: A systematic review of its impact in the educational field. *Journal of Technology and Science Education*. 2023. Vol. 13. No. 3. P. 936-950. URL: <https://www.jotse.org/index.php/jotse/article/view/2249/777> (accessed: 13.09.2025). DOI: <https://orcid.org/10.3926/jotse.2249>
14. Mishra P., Koehler M.J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108. No. 6. P. 1017-1054. DOI: <https://orcid.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
15. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 2001. Vol. 9. No. 5. P. 1-6. DOI: <https://orcid.org/10.1108/10748120110424816>
16. Prince M. Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*. 2004. Vol. 93. No. 3. P. 223-231. DOI: <https://orcid.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
17. Puentedura R.R. SAMR: A Brief Introduction. 2014. URL: <http://hippasu.s.com/rrpweblog/archives/2014/01/15/SAMRABriefIntroduction.pdf> (accessed: 13.09.2025).
18. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / Y. Punie (Ed.). *EUR 28775 EN*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (accessed: 13.09.2025). DOI: <https://orcid.org/10.2760/159770>
19. Seiz Ortiz R., Carrió Pastor M.L. Classification of Technology-based Language Learning Resources according to Pedagogical and Functional Criteria. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*. 2025. Vol. 23. No. 1. URL: <https://matrix.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/676> (accessed: 13.11.2025). DOI: <https://orcid.org/10.58859/rael.v23i1.676>

20. Schmidt M., Tschida C. Learning experience design: Leveraging design thinking for creating educational ecosystems. *Educational Technology*. 2020. Vol. 60. No. 6. P. 3-14.
21. Warschauer M., Healey D. Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*. 1998. Vol. 31. No. 2. P. 57-71. DOI: <https://orcid.org/10.1017/S0261444800012970>
22. Warschauer M., Nunan D. Technology and language learning: Challenges and opportunities. *Applied Linguistics*. 2004. Vol. 25. No. 4. P. 520-545.

Стаття надійшла до редакції 12.09.2025.

Статтю рекомендовано до друку 14.11.2025.

Стаття опублікована 30.12.2025.

Як цитувати: Павленко О., Гречуха Л. Формування цифрової компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-ресурсів: теоретико-методологічний та практико-орієнтований виміри. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. 2025. Вип. 47. С. 89-106. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-06>

Конфлікт інтересів

Автори заявляють, що конфлікту інтересів щодо публікації цього рукопису немає. Крім того, автори повністю дотримувались етичних норм, включаючи плагіат, фальсифікацію даних та подвійну публікацію.

Внесок авторів: всі автори зробили рівний внесок у цю роботу.

В роботі не використано ресурс штучного інтелекту.

FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE PHILOLOGISTS THROUGH INTERNET RESOURCES: THEORETICAL-METHODOLOGICAL AND PRACTICE-ORIENTED PERSPECTIVES

Olena Pavlenko

Doctor of Philology, Professor,
Department of English Philology and Applied Studies,
Mariupol State University
(03037, Kyiv, 6/4 Preobrazhenska Str.);
e-mail: h.pavlenko@mu.edu.ua;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5663-1560>

Lesia Hrechukha

PhD in Philology, Associate Professor,
Department of Applied Linguistics and Translation,
Cherkasy State Technological University
(18006, Cherkasy, 460 Shevchenko Blvd.);

The relevance of this study is driven by the rapid digitalization of society, which fundamentally reshapes the educational landscape and alters the professional competencies required of philologists and foreign language educators. Digitalization is viewed not merely as an auxiliary tool but as a critical prerequisite for effective professional activity in technology-rich environments. This necessitates the development of an integrated set of digital, communicative, linguistic, and research skills in future specialists, aligning with the contemporary labor market demands and frameworks such as DigComp and DigCompEdu. The study aims to identify the theoretical and methodological foundations for fostering digital competence in future philologists and to propose practice-oriented recommendations for the systematic integration of Internet resources into English language instruction. Methodologically, the research employs a comprehensive analysis of scientific, pedagogical, and linguodidactic literature, as well as systematization, classification, and modeling techniques. The conceptual scope of “digital competence of a philologist” is clarified. A functional classification of Internet resources for foreign language teaching was conducted, resulting in the identification of five categories: resources for working with authentic language materials, platforms for developing language skills, tools for creating digital learning content, LMS platforms and synchronous communication tools, and resources for assessment and self-assessment. The study highlights that Internet resources are a potent instrument for enhancing student motivation, personalizing learning, providing access to authentic materials, and fostering the comprehensive development of digital, linguistic, and communicative competencies. However, effective integration requires addressing challenges such as technical limitations, digital inequality, and critical evaluation of content and digital security concerns. Future research directions include empirical studies to assess the impact of different types of resources on learning outcomes and the design of adaptive learning models tailored to diverse learner profiles.

Keywords: *digital competence, digitalization, Internet resources, synchronous and asynchronous learning.*

REFERENCES

1. Bykov, V.Yu., Zhaldak, M.I., Morze, N.V., Ovcharuk, O.V., Spirin, O.M. (2021). *Digital competence of the modern teacher of the new Ukrainian school*. Kyiv: M.P. Drahomanov NPU [in Ukrainian].
2. Soroko, N.V., Pinchuk, O.P., Lytvynova, S.H., Leshchenko, M.P. (2020). Digital competencies of teachers: content and ways of formation. *Information technologies and teaching tools*. 75 (1), pp. 203-220 [in Ukrainian]. DOI: <https://orcid.org/10.33407/itlt.v75i1.3596>
3. Bonwell, C.C., Eison, J.A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, DC: The George Washington University.

4. Brinton, D.M., Snow, M.A., Wesche, M. (1989). *Content-Based Second Language Instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
5. Carretero, S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. *EUR 28558 EN*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281> [Accessed 13 Sept. 2025]. DOI: <https://orcid.org/10.2760/38842>
6. Carretero, S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. *EUR 28558 EN*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281> [Accessed 13 Sept. 2025]. DOI: <https://orcid.org/10.2760/38842>
7. Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*.
8. Cullinan, J., Flannery, D., Harold, J. et al. (2021). The disconnected: COVID-19 and disparities in access to quality broadband for higher education students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 18, Article 26. Available at: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-021-00262-1> [Accessed 13 Sept. 2025]. DOI: <https://orcid.org/10.1186/s41239-021-00262-1>
9. Dougherty, D. (2012). The Maker Movement. *Innovations: Technology, Governance, Globalization*. 7 (3), pp. 11-14. DOI: https://orcid.org/10.1162/INOV_a_00135
10. Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
11. Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Publishing.
12. Johns, T. (1991). Data-driven learning: The perpetual challenge. *Language and Computers*. 4 (1), pp. 105-117.
13. Miras, S., Ruiz-Bañuls, M., Gómez-Trigueros, I.M., Mateo-Guillen, C. (2023). Implications of the digital divide: a systematic review of its impact in the educational field. *Journal of Technology and Science Education*. 13 (3), pp. 936-950. Available at: <https://www.jotse.org/index.php/jotse/article/view/2249/777> [Accessed 13 Sept. 2025]. DOI: <https://orcid.org/10.3926/jotse.2249>
14. Mishra, P., Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. 108 (6), pp. 1017-1054. DOI: <https://orcid.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

15. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 9 (5), pp. 1-6. DOI: <https://orcid.org/10.1108/10748120110424816>
16. Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*. 93 (3), pp. 223-231. DOI: <https://orcid.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
17. Puentedura, R.R. (2014). *SAMR: A Brief Introduction*. Available at: <http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/01/15/SAMRABriefIntroduction.pdf> [Accessed 13 Sept. 2025].
18. Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie, Y. (Ed.). *EUR 28775 EN*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> [Accessed 13 Sept. 2025]. DOI: <https://orcid.org/10.2760/159770>
19. Seiz Ortiz, R., Carrió Pastor, M.L. (2025). Classification of Technology-based Language Learning Resources according to Pedagogical and Functional Criteria. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*. 23 (1). Available at: <https://matrix.aesla.org.es/index.php/RAEL/article/view/676> [Accessed 13 Sept. 2025]. DOI: <https://orcid.org/10.58859/rael.v23i1.676>
20. Schmidt, M., Tschida, C. (2020). Learning experience design: Leveraging design thinking for creating educational ecosystems. *Educational Technology*. 60 (6), pp. 3-14.
21. Warschauer, M., Healey, D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, 31 (2), pp. 57-71. DOI: <https://orcid.org/10.1017/S0261444800012970>
22. Warschauer, M., Nunan, D. (2004). Technology and language learning: Challenges and opportunities. *Applied Linguistics*. 25 (4), pp. 520-545.

The article was received by the editors 12.09.2025.

The article was recommended for printing 14.11.2025.

The article published 30.12.2025.

In cites: Pavlenko O., Hrechukha L. (2025). Formation of digital competence of future philologists through internet resources: theoretical-methodological and practice-oriented perspectives. *Teaching languages at higher educational establishments at the present stage. Intersubject relations*. 47, pp. 89-106. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2025-47-06> [in Ukrainian]

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest regarding the publication of this manuscript. Furthermore, the authors have fully adhered to ethical norms, including avoiding plagiarism, data falsification, and duplicate publication.

Authors Contribution: all authors have contributed equally to this work

The work does not use artificial intelligence resources.