

O. KHYZHNA, R. SHPITSA. The role of using socio-gaming technologies for the formation of foreign language intercultural competence of future philologists in conditions of martial law.

The article examines the use of socio-game technologies in the professional training of future philologists in the conditions of the Russian-Ukrainian war. The introduction of socio-game technologies into the educational process is considered, the forms of their practical application are analyzed: role-playing games, improvisational dramatic and social exercises, exercises for trust and emotional openness, multimedia and interactive socio-game projects.

The features of the use of socio-game technologies in the training of philology students are analyzed and their impact on the development of professional, communicative and creative abilities of students is assessed.

It is noted that the game is a unique mechanism for the accumulation and transfer of social experience associated with certain rules and norms of behavior in various situations. Socio-game technologies differ from general game technologies in that they focus not only on individual play, but also on the social interaction of participants in a group. They contribute to the development of collective communication, cooperation, social learning, as well as the construction of a common meaning through game situations.

It is indicated that socio-game technologies are based on the fundamental principles of interactivity and situationality of the educational process, which involve the creation of an educational environment where students are not just passive recipients of knowledge, but participants who interact with each other and perform collective creative tasks, and examples of effective interdisciplinary interaction and ways of forming the psychological resilience of philology students are also highlighted.

The importance of using socio-game technologies for the development of creative abilities of philology students, as well as their role in improving the quality of educational activities, is emphasized. It has been established that the use of socio-game technologies in the professional training of philology students contributes to the formation of holistic professional and personal development of students.

Keywords: *socio-game technologies, philology students, foreign language intercultural competence, philology system of continuing education.*

DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-164-2.2025.18>

УДК 378.147:004

Цоколенко О. А., Чумак М. Є.

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розкрито теоретико-прикладні аспекти формування цифрової компетентності студентів в умовах вищої школи. Проблематизовано вплив цифрових трансформацій на зміну природи мислення суб'єктів пізнання на рівні процесу навчання та функціонування системи освіти у цілому. Унаочнено шляхи застосування інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) в освіті. Підкреслено значущість впливу на траєкторію освітнього поступу переходу від «парадигми викладання» (роль викладача – ретранслятор знань) до «парадигми навчання» (примноження у суб'єктів пізнання переліку компетенцій) на рівні вищої школи. Виокремлено різновиди компетенцій – загальні (ключові), базові та профільні (спеціальні). Зауважено, що до переліку першого різновиду увійшли: цифрові, інформаційні, комунікативні, оціночні, проєктивні. Окреслено шляхом унаочнення семантичну відмінність

категорії «компетенція» та «компетентність». Зауважено, що методологічним ядром, актуалізуючим формування компетентності, є компетентнісний підхід.

Змодельовано сформованість цифрової компетентності за умов наявності низки професійних якостей. Унаочнено суб'єктивні та об'єктивні сторони цифрової компетентності. Виявлено, що суб'єктивна сторона досліджуваного є нічим іншим як дзеркальним відображенням об'єктивної. Прослідковано, що значущість об'єктивної сторони доволі рельєфно віддзеркалюється на рівні соціального замовлення щодо рівня підготовки фахівців різного профілю. Репрезентовано структуру цифрової компетентності у складі наступних компонентів: аксіологічного, когнітивного, особистісного та діяльнісного. Зазначено, що у процесі розвитку кожного із заявлених компонентів цифрової компетентності, актуалізується спектр цілої низки прикладних функцій (зокрема, розвивальна, гносеологічна, адаптивна, оціночна, комунікативна).

Підсумовано, що формування на особистісному рівні майбутнього фахівця цифрової компетентності, паралельним чином прослідковується в: розвитку культури спільного інформаційного обміну; формуванні спектру важливих професійно-особистісних якостей; усвідомленні на особистісному рівні цінності ІКТ; розвитку креативності у вигляді особистісної готовності до імплементації ідейних концептів, з допомогою залучення найбільш оптимального цифрового інструментарію.

Ключові слова: компетенція, компетентність, цифрова компетентність, вища школа, студенти, професійний розвиток, технології, феномен, особистість.

Наявні соціокультурні умови функціонування сучасного суспільства відзначаються пришвидшеними темпами інформатизації. Перехід від індустріалізації (зокрема, сфокусованої на масовому виробництві і споживанні матеріальних товарів) до інформатизації (зокрема, актуалізованої необхідністю примноження інтелектуальних ресурсів за рахунок приросту розумової праці по відношенню до фізичної) проблематизував перебіг значних соціальних перетворень на рівні усіх сфер суспільного функціонування. У цьому аспекті особливої значущості набуло питання перегляду освітніх орієнтирів (через зміну пріоритетів, цілей і підходів) на рівні реалізації завдань професійної підготовки фахівців. Задля досягнення окресленого, більш виразно проблематизувалося питання предметного залучення інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) та оптимальних засобів навчання на всіх етапах реалізації цілеспрямованої підготовки майбутніх фахівців.

Доволі суттєвий внесок у дослідження визначеної тематики зробили такі українські дослідники, як Н. Бахмат, В. Биков, Л. Вовк, А. Гедзик, Н. Дем'яненко, Т. Дудка, О. Спирін, В. Сиротюк, О. Пінчук, та ін. Проте, враховуючи високий рівень суспільної уваги до цього проблемного поля, важливим залишається змістовий аспект досліджуваного, що підкреслює актуальність предметного аналізу заявленої тематики.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми формування цифрової компетентності студентів в умовах вищої школи.

Перспективність застосування інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) у вищій школі сьогодні продиктована процесами сприйняття цифровізації з позиції стратегічного ресурсу суспільного розвитку (див. рис. 1).

За таких умов відрефлексування цінності визначеного, ІКТ перетворилися з «трансляційного» інструменту в надпотужний засіб формування професійної

компетентності майбутніх фахівців, який дозволяє практично втілювати у життя цілу низку освітніх завдань прикладного спрямування (рис. 1).

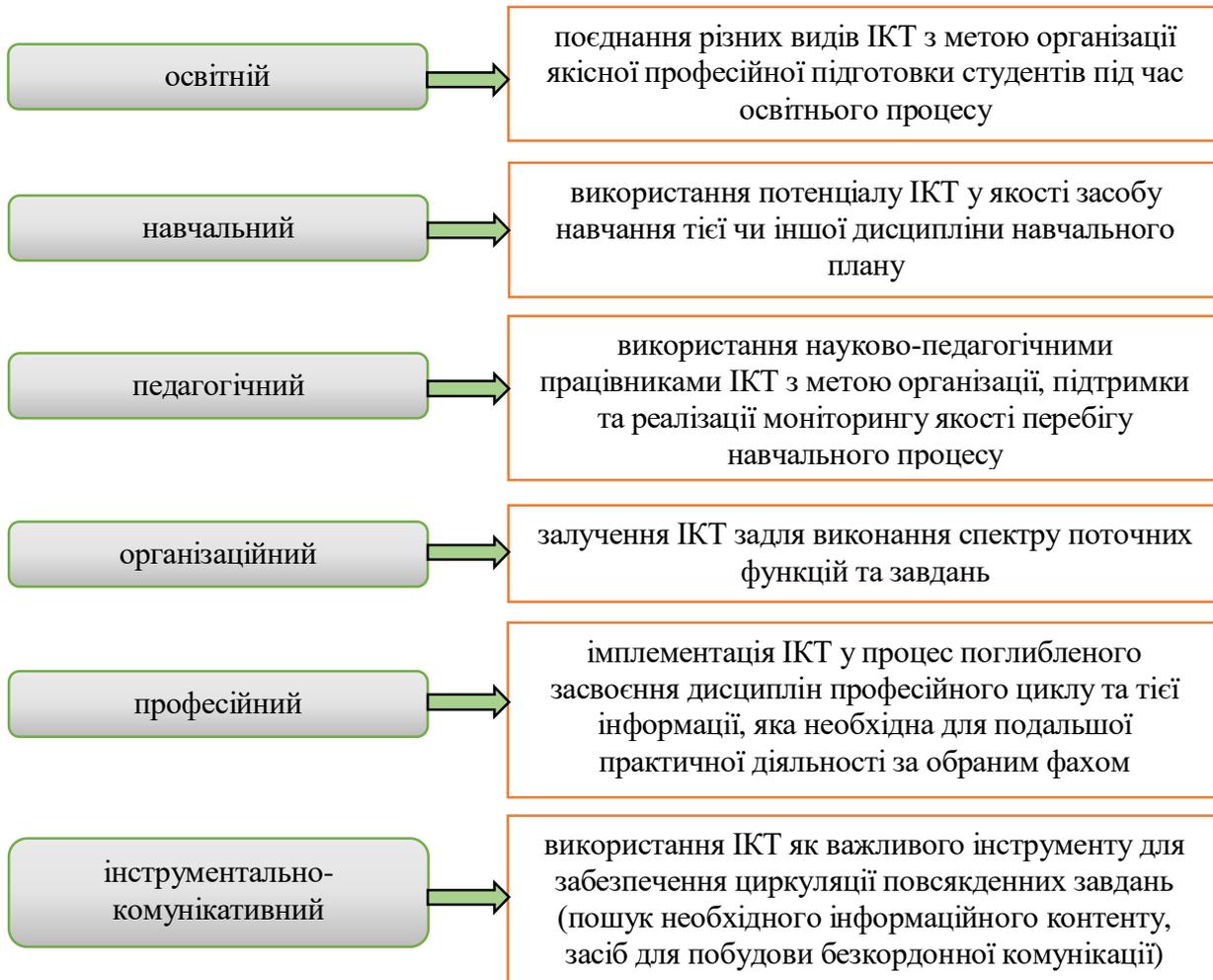


Рис. 1. Шляхи застосування інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) у вищій школі

Процес відрефлексування шести основних шляхів застосування ІКТ у вищій школі актуалізував розкриття аксіологічної природи феноменологічного формування на особистісному рівні, зокрема з позиції проектування перспективної значущості досліджуваного для майбутнього професійного становлення та зростання фахівця (рис. 1).

З метою більш аргументованого представлення предметного обрису, на наш погляд, доцільно навести перелік педагогічних цілей, які забезпечують системне залучення педагогами ІКТ задля виконання відповідних освітніх завдань, на рівні наступного маркованого списку [2]:

- всебічний та цілеспрямований розвиток особистості кожного суб'єкта пізнання – учасника навчального процесу;
- актуалізація полірівневості функціонування навчально-виховного процесу, відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства;

– дотримання балансу відповідності між соціальними потребами та рівнем підготовки сучасних фахівців для ринку праці.

По-суті, зміни, які відбуваються під впливом ІКТ в системі освіти сьогодні продукують і зміну самої природи особистісного мислення на рівні процесу навчання. А це в свою чергу означає те, що імплементація ІКТ в освітній процес сприяє примноженню особистісних якостей (зокрема компетентностей). Ще одним «трендовим» викликом для сучасної професійної підготовки фахівців є значущість переходу від «парадигми викладання» (роль викладача – ретранслятор знань) до «парадигми навчання» (примноження на особистісному рівні суб'єктів пізнання переліку компетенцій) (див. рис. 2) [5; 6].

На рівні сучасної педагогічної науки виокремлюються такі різновиди компетенцій, як: загальні (ключові), базові та профільні (спеціальні) [3; 5]. До переліку загальних (ключових) входять такі складові елементи:

- цифрова – актуалізована процесом формування цифрової грамотності;
- інформаційна – відповідає за нагромадження, зберігання та відтворення інформації;
- комунікативна – сфокусована на переданні даних різними джерелами інформації, задля залучення ресурсів та досягнення поставлених цілей;
- оціночна – проблематизована необхідністю систематичної особистісної апеляції на рівні наслідково-змістового співставлення «очікуване – реальне»;
- проєктивна – передбачає реалізацію функцій проєктування таких елементів системи, як «цілі – ресурси – дедлайни» [3; 5].

Варто зауважити, що останній структурний список складових був наведений не випадково, адже він дозволив нам наочно продемонструвати, що цифрова компетенція, у представленому різновиді існуючих, входить до переліку загальних (ключових) елементів. Адже, саме цифрові компетенції віддзеркалюють результативність залучення педагогом актуального дидактичного інструментарію, підсиленого потенціалом впливу на особистість ІКТ та засобів навчання [1].

Беручи до уваги вищевикладене можемо підсумувати, що цифрова компетентність є нічим іншим як сукупністю цифрових компетенцій, цілеспрямоване формування яких відбувається зокрема і в умовах вищої школи. Але перш ніж перейти до змістового аналізу феномена цифрова компетентність варто провести паралель між семантичною відмінністю категорій «компетенція» та «компетентність» (рис. 2).

Дані рис. 2 уможливили наочне віддзеркалення ключової сутності феноменологічної природи таких самостійних педагогічних феноменів як компетенція та компетентність (рис. 2). Саме ці змістові дані найбільш показово репрезентували цілісну картину істинної цінності результатів навчання – своєрідних передумов для подальшої професійної ефективності майбутніх фахівців на місцях (рис. 2). Такі висновки плавно підвели нас до формулювання того, що ключовим цільовим ядром зорієнтованості освіти є цілеспрямованість на формування компетентності. У найбільш простій та зрозумілій формі остання категорія постала у вигляді «одиниці виміру» рівня

освіченості та професійної готовності тієї чи іншої особистості до виконання прикладних функцій на місцях. А це в свою чергу засвідчило, що компетентність є достатньо інформативним утворенням для аналізу рівня професійної готовності фахівця до виконання професійних завдань. Зміст останнього твердження дає нам змогу підсумувати, що у порівнянні із цілісним конструктом «З-У-Н» («знання – уміння – навички») сама компетентність є значно інформативнішою «одиницею вимірювання» [2; 4; 6].



Рис. 2. Компетенція та компетентність : педагогічна репродукція

Таким чином, цілісний конструкт компетентності є нічим іншим як багаторівневим особистісним утворенням, яке «вибудовується» упродовж тривалого процесу професійної підготовки і віддзеркалюється у здатності оперувати власним конструктом «З-У-Н» задля вирішення функціональних завдань власної професійної діяльності.

У такому аспекті розгляду, феномен «компетентність» може використовуватися для моніторингу рівня сформованості особистісних якостей, у формі вихідної базової результативності досягнутого.

Методологічним ядром, актуалізуючим формування компетентності, є компетентнісний підхід. Останній, з погляду практики, уможливорює поєднання когнітивного та праксеологічного центрів особистісного розвитку, на основі:

- засвоєння суб'єктом пізнання соціального досвіду;
- виконання практичних функцій;
- позиціонування себе у різних соціальних ролях та ін.

Методологічна цінність компетентнісного підходу приховується у потенційній можливості викладача моделювати траєкторію особистісного розвитку, маркуючи її одночасно «вкрапленнями» елементів неперервного саморозвитку. Адже найбільш яскраво компетентність віддзеркалюється на рівні діяльності, коли особистість маючи відповідний багаж досвіду є глибинно зацікавленою в особистісному розвитку та професійному самовдосконаленні. При дотриманні таких умов, будь-яка діяльність має зміст і глибинну цінність для самого індивіда, оскільки націлюється на досягнення визначеного діяльнісного результату, за посередництва різних поведінкових проявів.

На рівні заявленої тематики, досліджуваний феномен є нічим іншим як структурною компонентою професійної компетентності. Остання поєднує у собі не лише теоретичну, але й практичну готовність реалізовувати індивідом

власні професійні функції. Індикатором сформованості на особистісному рівні професійної компетентності є показовий рівень результативності вирішення індивідом прикладних (типових та атипових) завдань.

У фокусі наших дослідницьких пошуків феномен цифрової компетентності постає у формі особистісної якості, синтезованої на особистісному рівні завдяки нагромадженню досвіду оперування цифровими інструментами для прийняття найоптимальніших рішень у професійній діяльності та виконання практичних завдань.

Цифрову компетентність можна змодельовати, також, шляхом аналізу рівня сформованості на особистісному рівні відповідного спектру професійних якостей (див. рис. 3).

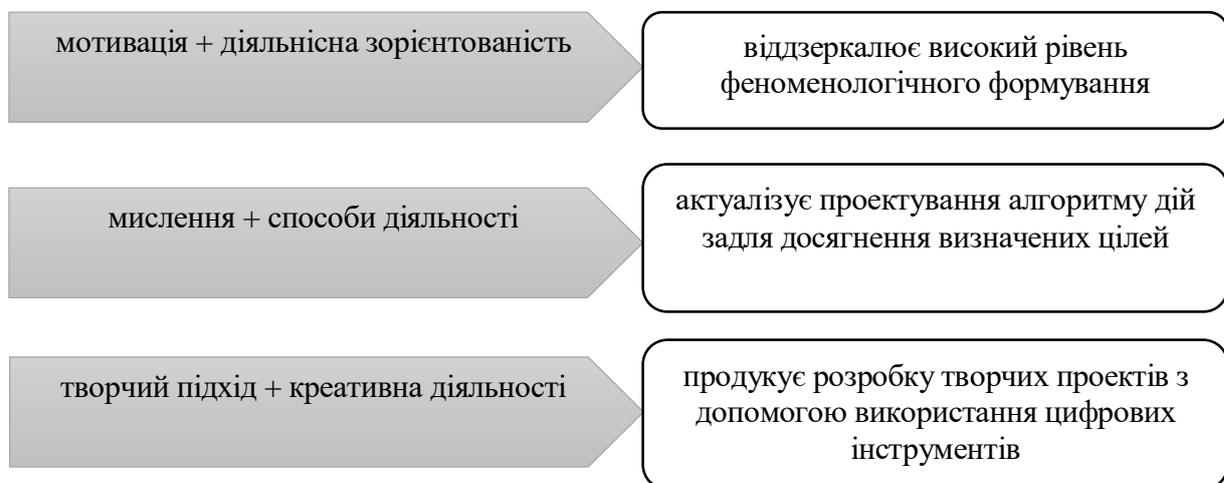


Рис. 3. Моделювання сформованості цифрової компетентності за наявності професійних якостей

Цифрова компетентність фахівця та цифрова компетентність соціуму є взаємозалежними феноменами, які взаємопов'язані один з одним. Адже цифрова компетентність на індивідуальному рівні залежить від рівня інформаційно-суспільного розвитку соціальних інститутів та інформаційної компетентності соціуму у цілому. Окрім цього, досліджуване можна спроектувати крізь призму об'єктивних та суб'єктивних сторін феноменологічного «циркулювання» (див. рис. 4).

Дані рис. 4 демонструють, що суб'єктивна сторона досліджуваного є нічим іншим як дзеркальним відображенням об'єктивної (рис. 4). А значущість останньої доволі рельєфно віддзеркалюється на рівні соціального замовлення щодо рівня підготовки фахівців різного профілю.

У рамках аналізу досліджуваного варто зосередити увагу і на тому, що феноменологічна сутність цифрової компетентності доволі виразно віддзеркалюється на рівні такого компонентного «квартету»:

– аксіологічний – відтворює систему ціннісних орієнтирів особистості на рівні феноменологічного прояву;

– когнітивний – поєднує у собі знаннєвий конструкт відрефлексування оточуючої реальності;

– особистісний – віддзеркалює особистісні мотиви, потреби та якості, найбільш яскраво демонструючи й соціальне замовлення;

– діяльнісний – відтворює симбіотичне поєднання практичного та творчого досвіду реалізації професійних завдань.

У фокусі предметного дослідницького відрефлексування варто акцентувати увагу і на тому, що процес розвитку кожного із заявлених компонентів цифрової компетентності прослідковується на рівні «циркулювання» такого спектру прикладних завдань:

– розвивального – охоплює поліаспектність всебічних проявів особистісного функціонування, актуалізуючого процеси самоактуалізації у процесі самореалізації;



Рис. 4. Суб'єктивні та об'єктивні сторони цифрової компетентності

– гносеологічного – проблематизує розширення спектру знань, умінь та навичок;

– адаптивного – уможливорює прояви адаптації до професійного функціонування за умов впливу високого рівня цифровізації;

– оціночного – актуалізує раціональність відбору першочергової за значущістю інформації від другорядної;

– комунікативного – передбачає оперування особистістю різними цифровими інструментами для налагодження інформаційного обміну з іншими учасниками комунікативного процесу.

Не менш важливим для нас, у рамках аналізу досліджуваного, є структурування наслідків формування на особистісному рівні майбутнього фахівця цифрової компетентності, віддзеркаленої на рівні:

– розвитку культури спільного інформаційного обміну, актуалізуючого паралельно підбір, зберігання, відтворення, презентацію та інтеграцію напрацьованого змістового контенту;

– формування спектру важливих професійно-особистісних якостей,

необхідних для виконання професійних функцій на місцях, з допомогою залучення цифрових інструментів;

– кристалізації на особистісному рівні усвідомленої цінності ІКТ як для виконання навчальних завдань, так і для майбутньої професійної діяльності;

– розвитку креативності, відтворюючої особистісну готовність до імплементації ідейних концептів в життя, з допомогою залучення найбільш оптимального цифрового інструментарію задля досягнення професійних завдань.

Висновки. На основі проведеного теоретичного аналізу можемо підсумувати, що процес формування цифрової компетентності студентів у вищій школі є тривалим процесом, який потребує залучення спеціально підбраного дидактичного та цифрового інструментарію. Окрім цього, важливим залишається питання забезпечення цілеспрямованої менторської підтримки суб'єктів пізнання, з метою формування відповідних феноменів на особистісному рівні, на основі більш ширшої імплементації ІКТ в освітній процес вищої школи у цілому.

Перспективи подальших розвідок. Перспективним вектором подальших наукових розвідок є моделювання процесу формування та поглиблення рівня цифрової компетентності з допомогою поєднання різних моделей ефективного навчання.

Використана література:

1. Дудка Т. Ю., Чумак М. Є. Електронні освітні ресурси як інструмент підвищення ефективності змішаного навчання: виклики та перспективи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* (213). С. 271-275. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-271-275>.
2. Жалдак М. І., Рамський Ю. С., Рафальська М. В. Формування системи інформатичних компетентностей майбутніх учителів інформатики у процесі навчання в педагогічному університеті. *Вища школа.* 2009. № 10. С. 44–52.
3. Інститут цифровізації освіти НАПН України. Digital Competence of Teacher 2025: Shaping the Future of Education: Collection of materials. Київ : ІЦО НАПН України, 2025.
4. Петренко С., Петренко Л., Вернидуб Г. Інформаційно-цифрова компетентність сучасного учителя. *Освіта. Інноватика. Практика.* 2025. Т. 13, № 5. С. 41–45. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i5-006>.
5. Padilla Juan Ráez, Cañado María Luisa Pérez. Digital Competence Development in Higher Education. USA : Peter Lank. 2014. 154 p.
6. Willermark Sara, Olofsson Anders D., Lindberg J. Digitalization and Digital Competence in Educational Contexts: A Nordic Perspective from Policy to Practice. London : Routledge. 2023. 240 p.

References:

1. Dudka T. Yu., Chumak, M. Ye. (2024). Elektronni osvichni resursi yak instrument pidvishchennya efektyvnosti zmishanogo navchannya: viklyki ta perspektivi [Electronic Educational Resources as a Tool to Increase the Effectiveness of Blended Learning: Challenges and Prospects]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky.* No 213. S. 271-275 https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-271-275 [in Ukrainian].
2. Zhaldak M. I., Ramskyi Yu. S., Rafalska M. V. (2009). Formuvannia systemy informatychnykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv informatyky u protsesi navchannia v pedagogichnomu universyteti [Formation of a system of informatics competences of future computer science teachers in the process of study at a pedagogical university]. *Vyshcha shkola.* 10. P. 44–52 [in Ukrainian].

3. Institute of Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine [Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine]. (2025). Digital Competence of Teacher 2025: Shaping the Future of Education: Collection of materials. Kyiv : IDE of NAES of Ukraine [in English].
4. Petrenko S., Petrenko L., Vernydub H. (2025). Informatiino-tsyfrova kompetentnist suchasnoho uchytelia [Information and digital competence of a modern teacher]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*. 13 (5). P. 41–45. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i5-006> [in Ukrainian].
5. Padilla Juan Ráez, Cañado Maria Luisa Pérez. (2014). Digital competence development in higher education. USA : Peter Lang. 154 p. [in English].
6. Willermark S., Olofsson A. D., Lindberg J. (2023). Digitalization and digital competence in educational contexts: A Nordic perspective from policy to practice. London : Routledge. 240 p. [in English].

M. CHUMAK, O. TSOKOLENKO. Formation of students' digital competence at a higher school.

The article contains theoretical and applied aspects of the formation of students' digital competence under higher school conditions. The impact of digital transformations on changing the nature of thinking among knowledge subjects at the level of the learning process and on the functioning of the education system is discussed. Ways of using information and communication technologies (ICT) in education are illustrated. The significance of the transition from the «teaching paradigm» (where the role of the teacher is to relay knowledge) to the «learning paradigm» (where the multiplication of competencies occurs at the personal level of knowledge subjects) at the higher school level is emphasized. Types of competencies are distinguished: general (key), basic, and profile (special). It is noted that the list of the first variety includes digital, informational, communicative, evaluative, and projective types. The semantic difference between the categories «competence» and «competency» is illustrated through visualization. It is noted that the methodological core that actualizes the formation of competence is the competency approach. The development of digital competence is visualized, provided that several professional qualities are available.

It is noted that the digital competence of a specialist and the digital competence of society are interdependent phenomena that are mutually interconnected. The subjective and objective sides of digital competence are visualized. It is found that the subjective side of the subject is nothing more than a mirror image of the objective one. It is observed that the significance of the objective side is quite prominently reflected in the level of social order, particularly in the training of specialists across various profiles. The structure of digital competence is represented as a composition of the following components: axiological, cognitive, personal, and activity. It is noted that in the process of developing each of the declared components of digital competence, the spectrum of the following series of applied functions is updated: developmental, epistemological, adaptive, evaluative, and communicative.

It is summarized that the formation of a future digital competence specialist at the personal level is simultaneously observed at the level of: development of a culture of joint information exchange, formation of a spectrum of important professional and personal qualities, awareness of the value of ICT at the personal level, development of creativity in the form of personal readiness for the implementation of ideological concepts by using the most optimal digital tools.

Keywords: competence, competency, digital competence, higher education, students, professional development, technology, phenomenon, personality.