



ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

УДК 004.9:81'243:378.147

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.20325900>

Цифровізація філологічної освіти як чинник формування нових мовних компетентностей

Валентина Чаяло,

старший викладач кафедри теоретичних дисциплін, Коледж хореографічного мистецтва «КМАТ імені Сержа Лифаря», м. Київ, Україна,
<https://orcid.org/0009-0002-0314-9495>

Ковальчук Оксана Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології та прикладної лінгвістики, факультет цифрових, освітніх та соціальних технологій, Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, Україна, <https://orcid.org/0000-0001-5371-9543>

Приходько Вікторія Богданівна,

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземної філології та прикладної лінгвістики, факультет цифрових, освітніх та соціальних технологій, Луцький національний технічний університет, м. Луцьк, Україна, <https://orcid.org/0000-0001-8171-9823>

Прийнято: 08.05.2026 | Опубліковано: 21.05.2026

Анотація: Актуальність дослідження зумовлена стрімкою цифровізацією вищої освіти та трансформацією професійної діяльності сучасного філолога в умовах поширення цифрових комунікативних платформ,



автоматизованих мовних систем і технологій штучного інтелекту. У сучасному освітньому просторі традиційна філологічна підготовка дедалі більше втрачає відповідність актуальним вимогам цифрового суспільства, оскільки не забезпечує системного формування компетентностей комп'ютерно-опосередкованої комунікації, інформаційно-аналітичної роботи з текстом, використання лінгвістичних корпусів та автоматизованого редагування ШІ-генерованого контенту. Особливої значущості проблема набуває в умовах масового використання студентами цифрових інструментів без належного розвитку професійної рефлексії та критичного аналізу цифрового контенту.

Метою статті є емпіричне дослідження впливу цифровізації філологічної освіти на формування нових мовних компетентностей студентів-філологів закладів вищої освіти.

Методи дослідження охоплюють аналіз наукової літератури, узагальнення сучасних підходів до цифрової трансформації мовної освіти, пілотне опитування 100 студентів-філологів одного зі столичних закладів вищої освіти України, а також методи математичної статистики, зокрема описову статистику, кореляційний аналіз і t-критерій Стьюдента.

Результати дослідження засвідчили наявність суттєвого розриву між інтенсивним використанням цифрових технологій у повсякденній діяльності та рівнем сформованості професійних цифрових компетентностей. Встановлено, що 87–93% студентів активно використовують месенджери, ChatGPT, онлайн-перекладачі та інші цифрові інструменти, проте лише 34% здатні аналізувати жанрові особливості цифрової комунікації, 28% – здійснювати мультимодальний аналіз текстів, а 26% – розпізнавати тексти, згенеровані штучним інтелектом. Найнижчі показники зафіксовано у сфері інформаційно-аналітичної компетентності: лише 15% студентів мають досвід роботи з лінгвістичними корпусами, 12% – використовують системи



автоматичного аналізу мови, а 10% – інструменти кількісного аналізу мовних явищ. Водночас результати опитування продемонстрували високий рівень мотивації студентів до професійного опанування цифрових технологій: 88% респондентів визнають необхідність цифрових інструментів у діяльності сучасного філолога, 81% висловили бажання навчатися їх використанню, а 76% підтримують включення курсів роботи зі штучним інтелектом до освітніх програм. Статистичний аналіз підтвердив значущість виявлених розбіжностей між побутовим використанням цифрових засобів та професійною здатністю до їх критичного застосування.

У висновках констатовано, що стихійне використання цифрових технологій не забезпечує автоматичного формування професійних мовних компетентностей. Виявлено дефіцит навичок комп'ютерно-опосередкованої комунікації, інформаційно-аналітичної роботи з текстом і постадагування ШІ-генерованого контенту. Обґрунтовано необхідність цілеспрямованої інтеграції цифрових дисциплін, корпусної лінгвістики та методик критичного аналізу цифрових текстів у систему підготовки майбутніх філологів. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні методичних моделей формування нових мовних компетентностей, створенні критеріїв їх оцінювання та дослідженні ефективності інтеграції технологій штучного інтелекту у філологічну освіту.

Ключові слова: комп'ютерно-опосередкована комунікація, корпусна лінгвістика, штучний інтелект, професійна рефлексія, вища освіта.



Digitalization of philological education as a factor in the formation of new language competencies

Valentyna Chaialo,

Senior Teacher of the Department of Theoretical Disciplines, College of Choreographic Art “Kyiv Municipal Dance Academy named after Serzh Lifar”,
Kyiv, Ukraine, <https://orcid.org/0009-0002-0314-9495>

Oksana Kovalchuk,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Philology and Applied Linguistics, Faculty of Digital, Educational and Social Technologies, Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine, <https://orcid.org/0000-0001-5371-9543>

Viktoriia Prykhodko,

PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Philology and Applied Linguistics, Faculty of Digital, Educational and Social Technologies, Lutsk National Technical University, Lutsk, Ukraine, <https://orcid.org/0000-0001-8171-9823>

***Abstract:** The relevance of the study is determined by the rapid digitalization of higher education and the transformation of the professional activity of modern philologists under the conditions of the widespread use of digital communication platforms, automated language systems, and artificial intelligence technologies. In the contemporary educational environment, traditional philological training is increasingly losing its compliance with the requirements of the digital society, as it does not ensure the systematic formation of competencies in computer-mediated communication, information-analytical text processing, the use of linguistic*



*corpora, and automated editing of AI-generated content. The problem becomes particularly significant due to the extensive use of digital tools by students without the corresponding development of professional reflection and critical analysis of digital content. **The purpose** of the article is to conduct an empirical study of the impact of the digitalization of philological education on the formation of new language competencies among philology students in higher education institutions. **The research methods** include the analysis of scientific literature, generalization of modern approaches to the digital transformation of language education, a pilot survey of 100 philology students from one of the capital higher education institutions of Ukraine, as well as methods of mathematical statistics, including descriptive statistics, correlation analysis, and Student's *t*-test. **The results** of the study revealed a significant gap between the intensive everyday use of digital technologies and the level of professionally oriented digital competencies. It was found that 87–93% of students actively use messengers, ChatGPT, online translators, and other digital tools; however, only 34% are able to analyze the genre characteristics of digital communication, 28% can perform multimodal text analysis, and 26% are capable of identifying AI-generated texts. The lowest indicators were recorded in the field of information-analytical competence: only 15% of students have experience working with linguistic corpora, 12% use automated language analysis systems, and 10% apply quantitative tools for language analysis. At the same time, the survey demonstrated a high level of student motivation toward mastering digital technologies professionally: 88% of respondents recognize the necessity of digital tools for modern philologists, 81% expressed willingness to learn how to use them, and 76% support the inclusion of artificial intelligence courses in educational programs. Statistical analysis confirmed the significance of the identified discrepancies between the everyday use of digital tools and the professional ability to apply them critically. **The conclusions** state that the spontaneous use of digital technologies does not automatically ensure the formation of professional language*



competencies. A deficit of competencies in computer-mediated communication, information-analytical text processing, and post-editing of AI-generated content was identified. The necessity of purposeful integration of digital disciplines, corpus linguistics, and methods of critical digital text analysis into the training system of future philologists was substantiated. Prospects for further research include the development of methodological models for forming new language competencies, the creation of criteria for their assessment, and the investigation of the effectiveness of integrating artificial intelligence technologies into philological education.

Keywords: *computer-mediated communication, corpus linguistics, artificial intelligence, professional reflection, higher education.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах цифровізації вищої освіти професійна діяльність філолога дедалі більше реалізується в цифровому комунікативному середовищі. Водночас традиційна філологічна підготовка зосереджена на формуванні класичних мовних навичок (читання, письма, аудіювання, говоріння) і не передбачає системного розвитку компетентностей, необхідних для роботи з цифровими текстами, штучним інтелектом, онлайн-комунікацією та лінгвістичними корпусами. Зазначені компетентності залишаються на периферії навчальних програм, трактуючись як другорядні або такі, що можуть бути сформовані в процесі самостійної роботи.

Студенти-філологи щоденно використовують цифрові технології, однак цей досвід рідко набуває професійної форми: вони не опанували аналізу жанрів цифрової комунікації, роботи з корпусами текстів або критичного оцінювання текстів, згенерованих штучним інтелектом. Отже, виникає парадоксальна ситуація: поза межами закладу вищої освіти (ЗВО) студент активно застосовує цифрові засоби, а в межах філологічної освіти цей досвід залишається неосмисленим та неінтегрованим у професійний інструментарій. Таким чином, констатується суперечність між повсякденною практикою



здобувачів освіти і професійними вимогами, що їх висуває цифрове суспільство.

Особливо загрозованим видається те, що освітні програми не ліквідують цю прогалину, але й неявно закріплюють її, зосереджуючись виключно на традиційних (нецифрових) текстах. Така ситуація має довгострокові негативні наслідки: здобувач освіти звикає сприймати цифрові інструменти як суто побутові, а не як професійні, що знижує його здатність до рефлексії над власною комунікативною практикою. Як наслідок, випускник-філолог виявляється недостатньо підготовленим до ринку праці, на якому володіння корпусним, автоматизованим та мультимодальним аналізом текстів уже стало стандартом професійної досконалості в лінгвістиці. Додатковим ускладненням виступає те, що роботодавці дедалі частіше вимагають від філологів навичок роботи з великими масивами тексту, автоматизованого редагування та базового програмування для лінгвістичних досліджень – усього того, чого традиційна підготовка не забезпечує.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика цифрової трансформації філологічної освіти привертає дедалі більшу увагу дослідників. Так, Л. О. Петришин та співавтори [1] зазначають, що глобальна конкуренція спонукає заклади вищої освіти (ЗВО) до перегляду моделей навчання, що безпосередньо впливає на зміст професійної підготовки філологів. М. А. Кро (M. A. Crow) [2] наголошує на необхідності інтеграції дисциплін цифрового гуманітарного простору у мовну освіту. Н. Бенклер (N. Benkler) та співавтори [3] демонструють потенціал цифрових інструментів, зокрема трансформаційного аналізу, для дослідження культурних цінностей у фольклорних текстах, що засвідчує перспективність використання таких технологій у філологічній освіті. Водночас спільною рисою зазначених праць є орієнтація переважно на загальні напрями цифрової трансформації без



розроблення конкретних моделей формування нових мовних компетентностей майбутніх філологів.

Значний масив досліджень присвячено компетентності комп'ютерно-опосередкованої комунікації (Computer-Mediated Communication, СМС – КОК). У межах цього напрямку О. Ю. Бойко [4] розробляє моделі навчання письма засобами КОК, виокремлюючи продуктивний, процесний і жанровий підходи. Л. Лін (L. Lin) [5] у межах метааналізу встановлює емпіричний зв'язок між КОК та процесом вивчення другої мови. М. Ван (M. Wang) та А. Дейвіт (A. Devitt) [6] підтверджують, що КОК сприяє розвитку міжкультурної компетентності, а Г. Стоквелл (G. Stockwell) і Дж. Іто (J. Ito) [7] доводять його зв'язок із формуванням автономії здобувача освіти. Е. Корвесі (E. Corvese) та М. Мішель (M. Michel) [8] виявляють позитивний вплив письмових завдань у середовищі КОК на розвиток усного мовлення другою мовою. С. Монте-Алькала (S. Montes-Alcalá) [9] на прикладі перемикання кодів у SMS-комунікації ілюструє формування нових лінгвістичних практик у цифровому середовищі. О. Кравчук та співавтори [10] висвітлюють теоретичні засади професійної комунікації фахівців. У. А. Г. Баллу (U. A. G. Ballu) [11] досліджує потенціал викладання мови й культури засобами КОК. Х. Цай (H. Tsai) та З. Чен (Z. Chen) [12] доводять ефективність технологічно інтегрованого підходу до формування прагматичної компетентності. О. І. Скоробагатська та співавтори [13] обґрунтовують необхідність автоматизації оцінювання як важливого чинника розвитку інформаційно-аналітичної компетентності. А. С. Сехлаві (A. S. Sehlawi) [14] розглядає розвиток міжкультурної комунікативної компетентності в умовах комп'ютерно-опосередкованого середовища, а Ю.-д. Чен (Y.-d. Chen) та Л. Сю (L. Hsu) [15] аналізують використання емодзі як інструменту зворотного зв'язку для підвищення самоефективності здобувачів освіти.



Незважаючи на значну кількість праць із проблематики КОК, більшість із них зосереджена переважно на вивченні другої або іноземної мови в загальноосвітньому контексті, а не на професійній підготовці філологів у закладах вищої освіти. Крім того, зазначені дослідження переважно розглядають КОК ізольовано, без системного зв'язку з іншими цифровими компетентностями, необхідними для сучасної філологічної діяльності.

Щодо інформаційно-аналітичної лінгвістичної компетентності, наявні дослідження [3; 13] лише частково охоплюють окремі аспекти цифрового аналізу текстів та автоматизації оцінювання. Поза увагою дослідників залишається проблема формування у студентів-філологів навичок системного використання лінгвістичних корпусів, автоматичних систем аналізу мови та критичного оцінювання достовірності мовних даних із цифрових джерел.

Найменш дослідженою залишається компетентність автоматизованого редагування та постадагування текстів, згенерованих штучним інтелектом. М. М. Матвієнко та І. А. Прохоренко [16] акцентують увагу на технологіях комп'ютерного навчання, доповненої та віртуальної реальності, а В. В. Кундіна та співавтори [17] – на інтерактивних засобах дистанційного навчання. Проте у сучасному науковому дискурсі відсутні комплексні дослідження, присвячені визначенню змісту, структури та методики формування здатності майбутніх філологів до професійного редагування й постадагування ШІ-генерованих текстів.

Отже, проведений аналіз наукової літератури виявив три ключові прогалини. Перша: дослідження нових мовних компетентностей є фрагментарними й зосереджуються майже виключно навколо КОК, залишаючи поза увагою інші важливі компетентності. Друга: у наявних працях відсутні емпіричні дані щодо реального рівня сформованості цих компетентностей у студентів-філологів. Третя: бракує методичного забезпечення для цілеспрямованого розвитку інформаційно-аналітичної



компетентності та компетентності автоматизованого редагування і постадагування тексту. Незважаючи на значну кількість праць із цифровізації мовної освіти, системне теоретичне обґрунтування поняття «нові мовні компетентності» для підготовки філологів у ЗВО відсутнє. Не визначено структуру цих компетентностей, не розроблено критеріїв їх оцінювання та не створено методичного забезпечення для їх цілеспрямованого формування.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є емпіричне дослідження впливу цифровізації філологічної освіти на рівень сформованості нових мовних компетентностей студентів-філологів закладів вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

1. Дослідити рівень сформованості компетентності комп'ютерно-опосередкованої комунікації, інформаційно-аналітичної лінгвістичної компетентності та компетентності автоматизованого редагування і постадагування ШІ-генерованих текстів у студентів-філологів.

2. Виявити взаємозв'язок між повсякденним використанням цифрових технологій і здатністю студентів до професійної рефлексії та критичного аналізу цифрового контенту.

3. Обґрунтувати необхідність цілеспрямованого впровадження цифрових інструментів і методик формування нових мовних компетентностей у систему філологічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для перевірки актуальності виокремлених компетентностей було проведено анкетування на базі одного зі столичних закладів вищої освіти України. У дослідженні взяли участь 100 студентів 2-4 курсів філологічних спеціальностей (спеціальність 035 «Філологія»). Серед респондентів – 82 особи жіночої статі та 18 осіб чоловічої статі, віком від 19 до 23 років. Опитування проводилося анонімно впродовж лютого-березня 2026 року з використанням онлайн-форми Google Forms.

Анкета складалася з 19 запитань, згрупованих у три блоки: загальна інформація про респондентів; самооцінка трьох виокремлених компетентностей за 5-бальною шкалою Лікерта; ставлення до цифровізації філологічної освіти. Отримані дані опрацьовано методами описової статистики, кореляційного аналізу (коефіцієнт Пірсона) та порівняльного аналізу за курсами з використанням t-критерію Стюдента.

Результати оцінювання компетентності комп'ютерно-опосередкованої комунікації (КОК) представлено на рисунку 1.



Рис. 1. Компетентність комп'ютерно-опосередкованої комунікації (КОК)

Джерело: результати діагностики компетентності комп'ютерно-опосередкованої комунікації

Результати опитування свідчать про те, що переважна більшість студентів-філологів – 87% – використовують месенджери та соціальні мережі для спілкування іноземною мовою. Це свідчить про природну, органічну інтеграцію студентів у цифрове комунікативне середовище, де англійська чи будь-яка інша мова є не об'єктом навчання, а голосовим інструментом комунікації у світі. Водночас таке інтенсивне щоденне використання цифрових каналів комунікації аж ніяк не гарантує розвинутого професійного

аналітичного інструментарію для роботи з ними. Лише третина опитаних (34%) вважає себе компетентними аналізувати жанрово-специфічні характеристики електронного листа, діалогу в чаті чи допису в соціальній мережі. Ще менший відсоток студентів (28%) має навички мультимодального аналізу, тобто вони можуть зрозуміти, як вербальні, візуальні та аудіо елементи поєднуються в цифрових текстах. Дещо краща ситуація зі знанням мережевого етикету (правил мережевої етики): 62% респондентів розділу про мережевий етикет знають правила належної поведінки в цифровому середовищі, що умовно впливає з неформального вивчення цих норм через повсякденне спілкування. Іншими словами, студенти стають «користувачами» цифрового спілкування, а не «аналітиками», здатними до експертної рефлексії щодо характеру, жанрово-стильової та модальної конфігурації цифрового спілкування.

Результати діагностики інформаційно-аналітичної лінгвістичної компетентності представлено на рисунку 2.

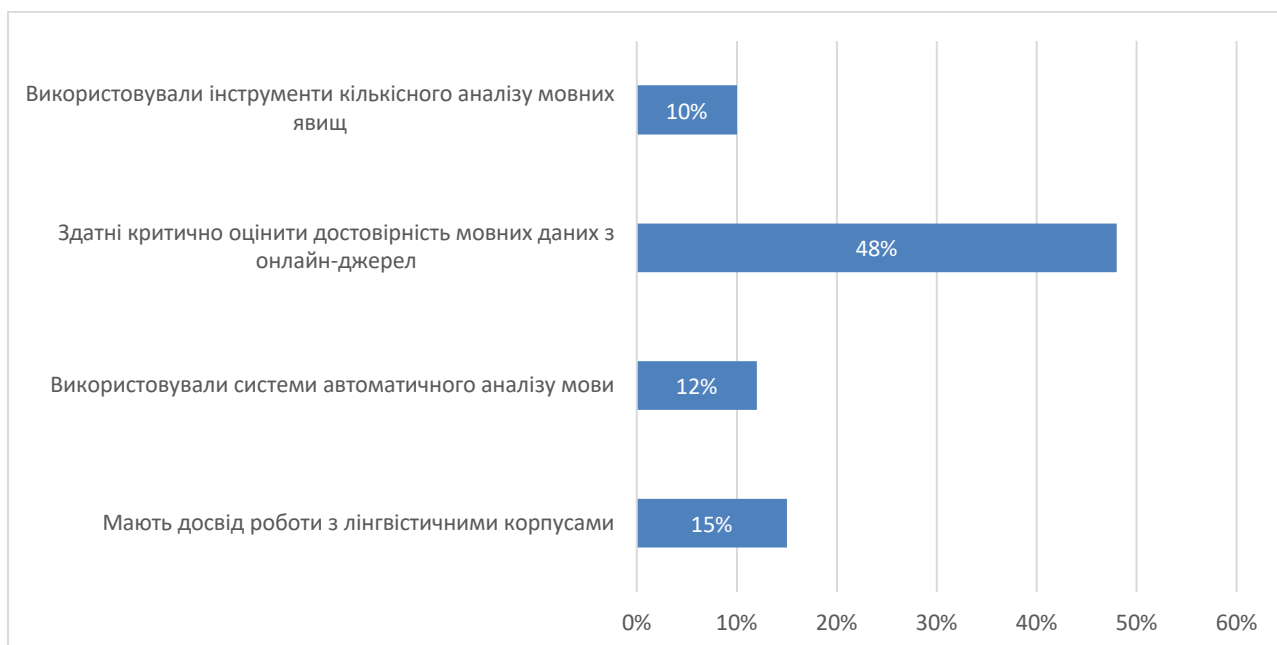


Рис. 2. Інформаційно-аналітична лінгвістична компетентність

Джерело: результати діагностики інформаційно-аналітичної лінгвістичної компетентності

Інформаційно-аналітична лінгвістична компетентність стала найбільш проблемною галуззю, у тому що стосується якої робота з лінгвістичними корпусами має тільки 15% студентів, із системами автоматичного аналізу мови – 12%, з інструментами для кількісного аналізу мовних явищ – 10%. На фоні цих цифр особливо кидається в очі те, що 48% учасників опитування вважають, що вони можуть критично оцінити достовірність мовних даних, отриманих з онлайн-джерел. Очевидно, що ця суперечність пояснюється тим, що студенти не усвідомлюють наскільки складним є професійний аналіз і сприймають його як побутові оцінки «правдивості» тексту. Така завищена самооцінка, що межує з непоінформованістю, є ризиком і для того, що студенти не бачать потреби в засвоєнні відповідних інструментів, що підсилює – і без того – безвихідь.

Результати оцінювання компетентності автоматизованого редагування та постадагування тексту представлено на рисунку 3.

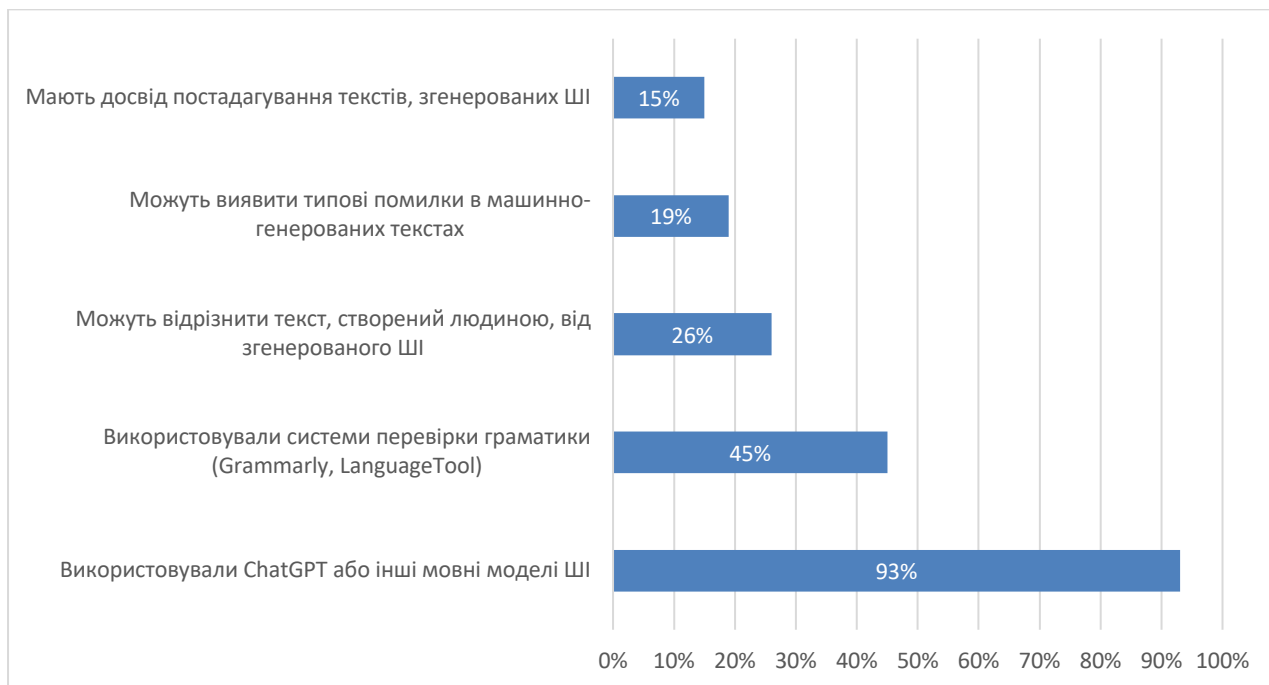


Рис. 3. Компетентність автоматизованого редагування та постадагування тексту

Джерело: результати оцінювання компетентності автоматизованого редагування та постадагування тексту

Дані на рисунку 3 розкривають глибоку суперечність: 93% студентів використовують ChatGPT, що демонструє високий рівень проникнення технології штучного інтелекту в їхню навчальну діяльність, проте можливість критичної роботи над продуктами її роботи є дуже мінімальною. Лише 26% опитаних можуть відрізнити текст, написаний людиною, від тексту, написаного штучним інтелектом, – це означає, що більшість не може виконати найпростіший крок – ідентифікацію синтетичного контенту. Менше студентів (19%) здатні виявляти типові помилки в машинно-згенерованому письмі, і лише 15% мають досвід пост-редагування (виправлення цих помилок). Таким чином, існує типовий «розрив у компетенції ШІ»: високий рівень «використання» (93%) співіснує з дуже низьким рівнем «критичної обробки» (15-26%). Ця ситуація вимагає термінового, цілеспрямованого втручання, оскільки щоденне, необмежене використання ШІ без розвитку аналітичних навичок для належної роботи з мовними даними може призвести до подальшого закріплення некритичного ставлення до них.

Результати, які відображають ставлення студентів до цифровізації філологічної освіти представлено на рисунку 4.

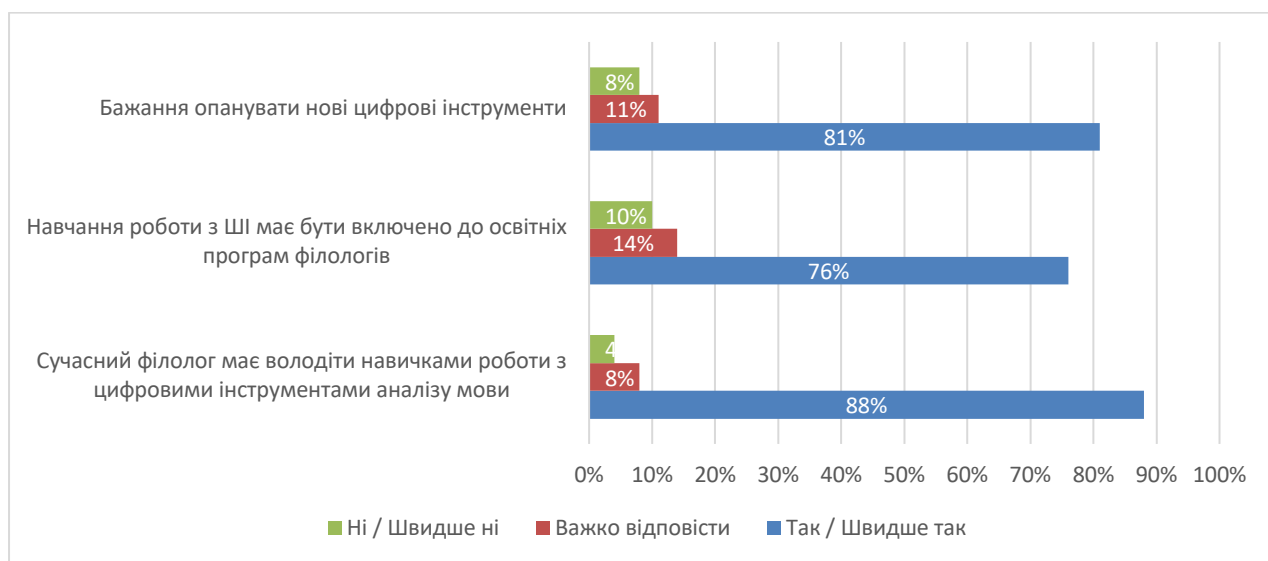


Рис. 4. Ставлення до цифровізації філологічної освіти

Джерело: результати ставлення студентів до цифровізації філологічної освіти

Опитування виявило великий простір для мотивації студентів: 88% респондентів вважають, що сучасному філологу необхідні цифрові інструменти, 81% зацікавлені у навчанні користуванню цими інструментами, а 76% виступають за додавання навчання роботі зі штучним інтелектом до освітніх програм для прискореного розвитку професії. Водночас, на рисунку 3 чітко видно, що коли людей залишають напризволяще взаємодіяти зі штучним інтелектом, ефект протилежний: беззаперечне та споживацьке ставлення. Хоча попит на освіту високий (81%), фактична компетентність низька (лише 15–26% вважаються такими, що мають критичні навички). Це означає, що незапланована «адаптація» студентів до цифрового середовища насправді не сприяє професійному розвитку; натомість потрібне цілеспрямоване методичне керівництво, яке може перетворити мотивацію на фактичну компетентність.

Рейтинг цифрових інструментів, якими реально користуються студенти-філологи представлено на рисунку 5.

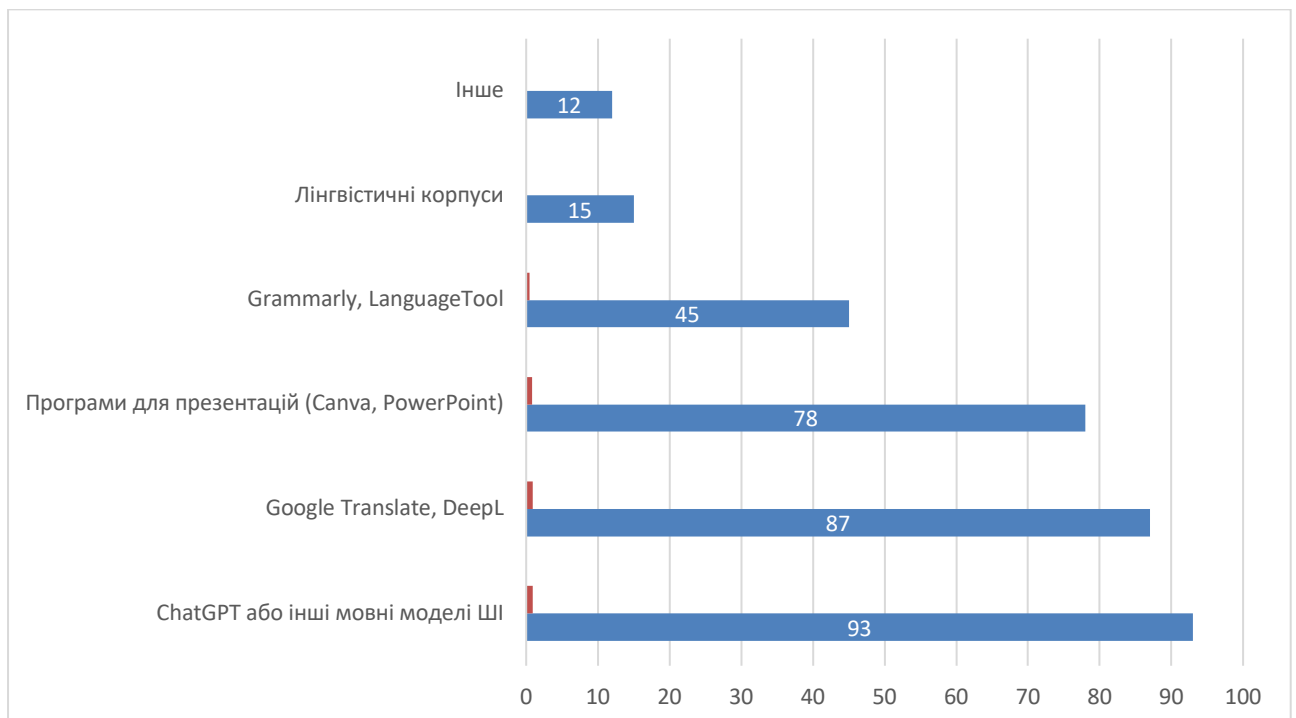


Рис. 5. Використання цифрових інструментів (множинний вибір)

Джерело: результати рейтингу цифрових інструментів, якими реально користуються студенти-філологи



Найскладнішою сферою була інформаційно-аналітична лінгвістична компетентність: 15% студентів мають досвід роботи з корпусами, 12% – із системами автоматичної обробки мови (ALP) та 10% – з інструментами кількісного аналізу. Ще більш показовим є те, що лише 26% респондентів можуть відрізнити текст, написаний людиною, від тексту, згенерованого штучним інтелектом – це також є прямим сигналом про загрозу професійній ідентичності філолога майбутнього. Водночас результати опитування (Рисунок 4) показують, що 88% студентів усвідомлюють необхідність володіння цифровими інструментами, 81% готові їх вивчати, а 76% виступають за спеціальні курси з роботи зі штучним інтелектом. Отже, незважаючи на глибокий дефіцит навичок, виявлено потужну мотиваційну основу, яка може стати рушійною силою для цілеспрямованого розвитку новомовних компетенцій у учнів молодшого шкільного віку за підтримки сприятливих педагогічних умов.

Порівняльний аналіз за курсами показав, що від 2 до 4 курсу спостерігається зростання середніх балів на 0,6 за кожною з трьох компетентностей. Ця динаміка є статистично значущою ($t=3,08-3,51$; $p<0,05$). Однак кінцевий рівень на 4 курсі (2,2-2,7 бала за 5-бальною шкалою) є недостатнім. Стихійний розвиток цих компетентностей має свої природні межі; подальше зростання без цілеспрямованого втручання неможливе.

Нарешті, порівняльний аналіз за курсами (див. математичний аналіз нижче) показує, що традиційна філологічна освіта частково сприяє розвитку нових мовних компетентностей: від 2 до 4 курсу спостерігається зростання на 0,6 бала за кожною з трьох компетентностей. Ця динаміка є статистично значущою ($p<0,05$), тобто вона не може бути пояснена випадковими факторами. Однак кінцевий рівень, якого досягають студенти на 4 курсі, є явно недостатнім: 2,7 бала для компетентності автоматизованого редагування, 2,2 –



для інформаційно-аналітичної (при максимально можливих 5 балах). Це означає, що стихійний, неплановий розвиток цих компетентностей (через написання курсових та дипломних робіт, участь у конференціях, самостійне використання технологій) має свої природні межі. Подальше зростання без цілеспрямованого втручання неможливе.

Для кількісної оцінки виявлених закономірностей виконано математичну обробку даних за трьома напрямками: описова статистика, кореляційний аналіз та порівняльний аналіз за допомогою t-критерію Стьюдента.

Результати описової статистики представлено у таблиці 1 за 12 показниками самооцінки студентів, згрупованими за трьома досліджуваними компетентностями. Для кожного показника обчислено середнє арифметичне (\bar{x}), медіану (Me), моду (Mo) та стандартне відхилення (σ), що дозволяє оцінити як центральні тенденції, так і варіативність відповідей у вибірці зі 100 студентів.

Таблиця 1

Описова статистика самооцінки студентів (за 5-бальною шкалою, $n=100$)

Показник	Середнє (\bar{x})	Медіана (Me)	Мода (Mo)	Стандартне відхилення (σ)
Q4. Спілкування в чатах/месенджерах	4,3	4	5	0,82
Q5. Аналіз жанрових особливостей СМС	2,9	3	2	0,94
Q6. Знання нетикету	3,9	4	4	0,88
Q7. Аналіз мультимодальних текстів	2,5	2	2	0,91
Q8. Робота з лінгвістичними корпусами	1,6	1	1	0,77
Q9. Використання систем автоаналізу	1,5	1	1	0,73
Q10. Оцінка достовірності даних	3,0	3	3	0,89



Показник	Середнє (\bar{x})	Медіана (Me)	Мода (Mo)	Стандартне відхилення (σ)
Q11. Кількісний аналіз мовних явищ	1,4	1	1	0,69
Q12. Використання перевірки граматики	3,0	3	3	0,93
Q13. Відрізнення тексту людини від ШІ	2,6	3	2	0,96
Q14. Виявлення помилок у текстах ШІ	2,2	2	2	0,87
Q15. Досвід постадагування текстів ШІ	1,8	2	1	0,84

Джерело: результати дослідження автора

Аналіз даних, наведених у таблиці 1, засвідчує суттєву диференціацію рівнів сформованості окремих компонентів досліджуваних компетентностей. Найвище середнє значення ($\bar{x}=4,3$) зафіксовано для показника Q4 (спілкування в чатах та месенджерах), що підтверджує майже тотальне занурення студентів у середовище цифрової комунікації та високий рівень побутового використання цих інструментів. Високі значення також демонструє показник Q6 (знання нетикету) із середнім 3,9, що свідчить про достатню обізнаність студентів із базовими правилами мережевого етикету.

На противагу цьому, показники, що відображають здатність до професійної рефлексії та аналітичної роботи з цифровим контентом, мають значно нижчі середні значення. Зокрема, аналіз жанрових особливостей комп'ютерно-опосередкованої комунікації (Q5) отримав лише 2,9 бала, а аналіз мультимодальних текстів (Q7) – 2,5 бала. Найбільш критична ситуація спостерігається у сфері інформаційно-аналітичної лінгвістичної компетентності: показники роботи з лінгвістичними корпусами (Q8), використання систем автоматичного аналізу мови (Q9) та кількісного аналізу мовних явищ (Q11) мають середні значення в діапазоні від 1,4 до 1,6 бала. Привертає увагу той факт, що медіана та мода цих показників дорівнюють 1,



що свідчить про майже повну відсутність зазначених навичок у переважної більшості студентів.

Проміжне становище займають показники, пов'язані з компетентністю автоматизованого редагування та постадагування тексту. Хоча використання ChatGPT (безпосередньо не ввійшло до таблиці 1, але корелює з даними рисунка 3) є масовим, здатність до критичної роботи з його результатами виявляється низькою: відрізнення тексту людини від ШІ (Q13) оцінено в 2,6 бала, виявлення помилок у машинно-генерованих текстах (Q14) – у 2,2 бала, а досвід постадагування (Q15) – лише у 1,8 бала. Показник використання систем перевірки граматики (Q12) становить 3,0 бала, що свідчить про помірний рівень застосування цих інструментів. Оцінка достовірності мовних даних з онлайн-джерел (Q10) також дорівнює 3,0 бала, однак, як зазначалося раніше, цей показник, ймовірно, відображає не стільки реальну компетентність, скільки необізнаність студентів щодо складності такого аналізу.

Отже, описова статистика підтверджує наявність глибокого розриву між високим рівнем побутового використання цифрових технологій (Q4) та вкрай низьким рівнем професійно-аналітичних навичок, особливо у сфері інформаційно-аналітичної компетентності (Q8, Q9, Q11), де більшість студентів практично не мають жодного досвіду роботи з відповідними інструментами.

Результати кореляційного аналізу зв'язків між показниками за коефіцієнтом кореляції Пірсона представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Кореляційний аналіз зв'язків між показниками (коефіцієнт кореляції

Пірсона r)

Пара показників	Коефіцієнт кореляції (r)	Сила зв'язку
Q4 (чат) та Q5 (жанри СМС)	0,52	Помірна пряма
Q8 (корпуси) та Q9 (автоаналіз)	0,68	Помірна пряма
Q13 (відрізнити ШП) та Q14 (помилки ШП)	0,71	Сильна пряма
Q14 (помилки ШП) та Q15 (постадагування)	0,65	Помірна пряма
Q16 (важливість цифр. інструментів) та Q18 (бажання опанувати)	0,58	Помірна пряма

Джерело: результати дослідження автора

Аналіз даних, наведених у таблиці 2, дає змогу виявити характер взаємозв'язків між окремими компонентами досліджуваних компетентностей та зробити важливі висновки щодо їх внутрішньої структури.

Найпотужніший позитивний зв'язок ($r=0,71$) виявлено між здатністю відрізнити текст людини від тексту, згенерованого штучним інтелектом (Q13), та здатністю виявити помилки в машинно-генерованих текстах (Q14). Такий високий коефіцієнт кореляції свідчить про те, що ці дві навички розвиваються не ізольовано, а як взаємопов'язані складові єдиного конструкту. Іншими словами, студент, який здатен розпізнати ШП-генерований текст, із великою ймовірністю також зможе виявити в ньому типові помилки, і навпаки. Це підтверджує гіпотезу про існування компетентності автоматизованого редагування та постадагування тексту як цілісного утворення, що включає як діагностичні (розпізнавання), так і корекційні (виявлення помилок) компоненти. Дещо нижчий, але все ще помірний зв'язок ($r=0,65$) між



виявленням помилок у текстах ШІ (Q14) та досвідом їх постадагування (Q15) свідчить про те, що перехід від аналізу до безпосередньої корекції тексту є логічним продовженням цього конструкту, хоча й потребує додаткових навичок.

Помірний позитивний зв'язок ($r=0,68$) зафіксовано між роботою з лінгвістичними корпусами (Q8) та використанням систем автоматичного аналізу мови (Q9). Таким чином, можна стверджувати, що згадані інструменти не виступають для студентів у ролі розрізнених технічних засобів, а потрапляють у загальну область – інформаційно-аналітичної лінгвістичної компетентності. Студенти, які вчилися працювати з корпусами, як правило, більше схильні до застосування й інших систем автоматичного аналізу, що свідчить про формування генеральної стратегії роботи з цифровими лінгвістичними інструментами.

Особливої уваги заслуговує відносно слабший зв'язок ($r=0,52$) між спілкуванням у чатах та месенджерах (Q4) та здатністю аналізувати жанрові особливості комп'ютерно-опосередкованої комунікації (Q5). Хоча цей фактор є статистично значущим, його можна вважати помірним рівнем, і це найнижче значення серед двовимірного аналізу пар ТІС.1 Використання цифрових комунікацій у повсякденному житті не обов'язково призводить до професійної аналітичної рефлексивності. Студенти можуть бути активними в комунікації через месенджер, і водночас вони можуть не усвідомлювати жанрово-специфічні риси цієї комунікації, вони можуть не визначати її лінгвістичні та прагматичні особливості. Ця прогалина, як уже зазначалося, є серйозною проблемою для філологічної освіти.

Нарешті, помірний позитивний зв'язок ($r=0,58$) між визнанням важливості цифрових інструментів для сучасного філолога (Q16) та бажанням їх опанувати (Q18) свідчить про внутрішню узгодженість мотиваційної сфери студентів: ті, хто усвідомлює значущість цифрових технологій, виявляють

готовність до їх вивчення, що створює сприятливе підґрунтя для цілеспрямованого формування досліджуваних компетентностей.

Отже, кореляційний аналіз підтверджує не лише цілісність трьох компетенційних областей як відносно автономних конструктів, але й показує критичний розрив між повсякденним використанням цифрових технологій та здатністю до професійної рефлексії, який не долається спонтанно в ході щоденної взаємодії.

Таблиця 3 демонструє позитивну динаміку: від 2 до 4 курсу спостерігається зростання середніх балів на 0,6 за кожною з трьох досліджуваних компетентностей.

Таблиця 3

Порівняльний аналіз компетентностей за курсами та t-критерій

Стьюдента

Компетентність	2 курс (n=32)	3 курс (n=41)	4 курс (n=27)	Різниця (4-2)	t-критерій	p-значення
КОК (середнє)	3,1	3,4	3,7	+0,6	3,24	0,002
Інформаційно-аналітична (середнє)	1,6	1,9	2,2	+0,6	3,51	0,001
Автоматизоване редагування (середнє)	2,1	2,4	2,7	+0,6	3,08	0,003

Джерело: результати дослідження автора

Аналіз даних, наведених у таблиці 3, дає змогу оцінити динаміку розвитку трьох ключових компетентностей у процесі традиційної філологічної підготовки та зробити висновки про ефективність стихійного, непланового формування цих навичок.

Насамперед привертає увагу позитивна динаміка: від 2 до 4 курсу спостерігається зростання середніх балів на 0,6 за кожною з трьох досліджуваних компетентностей. Так, середній бал компетентності



комп'ютерно-опосередкованої комунікації (КОК) підвищився з 3,1 на 2 курсі до 3,4 на 3 курсі та до 3,7 на 4 курсі. Інформаційно-аналітична компетентність зросла з 1,6 до 1,9, а потім до 2,2 бала. Компетентність автоматизованого редагування та постадагування тексту демонструє зростання з 2,1 до 2,4, а далі до 2,7 бала. Отже, традиційна філологічна освіта частково сприяє розвитку нових мовних компетентностей, що відбувається, ймовірно, опосередковано – через написання курсових і дипломних робіт, участь у наукових конференціях, самостійне використання технологій під час виконання навчальних завдань.

Для перевірки статистичної значущості виявленої динаміки було використано t-критерій Стьюдента. Отримані значення t-критерію становлять 3,24 для КОК, 3,51 для інформаційно-аналітичної компетентності та 3,08 для компетентності автоматизованого редагування. Усі ці значення перевищують критичне значення (2,00) при ступенях свободи 57 та рівні значущості $\alpha=0,05$. Відповідні p-значення (0,002, 0,001 та 0,003) є меншими за 0,05. Це дозволяє стверджувати, що виявлена позитивна динаміка є статистично значущою, тобто вона не може бути пояснена випадковими факторами або похибкою вимірювання, а відображає реальний, хоча й обмежений, вплив освітнього процесу.

Однак, попри статистично підтвержене зростання, найважливішим висновком є те, що досягнутий рівень на 4 курсі є явно недостатнім. Навіть найвищий середній бал серед трьох компетентностей – 3,7 для КОК – не досягає 4 балів (що відповідало б рівню «добре»), хоча саме ця компетентність має найбільше підґрунтя для стихійного розвитку через щоденне занурення студентів у цифрову комунікацію. Ще більше занепокоєння викликають результати двох інших компетентностей: компетентність автоматизованого редагування досягає лише 2,7 бала, а інформаційно-аналітична компетентність – лише 2,2 бала, що є найнижчим показником серед усіх трьох.



Ці дані свідчать про те, що стихійний, неплановий розвиток нових мовних компетентностей, який відбувається як побічний ефект традиційного навчання, має свої природні межі. Студенти можуть досягти певного базового рівня (близько 2-3 балів), однак подальше зростання без цілеспрямованого педагогічного втручання, без розробки спеціальних методик, без включення відповідних тем до змісту навчальних дисциплін стає неможливим. Особливо показовою є ситуація з інформаційно-аналітичною компетентністю: навіть на 4 курсі середній бал залишається на рівні 2,2, що свідчить про те, що традиційна підготовка практично не забезпечує формування навичок роботи з лінгвістичними корпусами, системами автоматичного аналізу мови та кількісними методами лінгвістичного аналізу.

Отже, результати порівняльного аналізу за курсами підтверджують необхідність розробки та впровадження спеціальних методик цілеспрямованого формування трьох ключових компетентностей, оскільки традиційна освіта, хоча й демонструє статистично значущу позитивну динаміку, не здатна забезпечити досягнення достатнього рівня їх сформованості.

Висновки. У результаті проведеного дослідження досягнуто поставленої мети – емпірично охарактеризовано рівень сформованості нових мовних компетентностей у студентів-філологів. На основі самооцінки студентів із використанням описової статистики зафіксовано, що найвищий рівень припадає на побутове спілкування в чатах (середнє 4,3 бала), тоді як здатність до аналізу жанрів цифрової комунікації (2,9 бала) та мультимодальних текстів (2,5 бала) є значно нижчою. Найбільш проблемною зоною виявилася інформаційно-аналітична компетентність: показники роботи з лінгвістичними корпусами (1,6 бала), системами автоматичного аналізу мови (1,5 бала) та кількісного аналізу (1,4 бала) мають медіану та моду, що дорівнюють 1, що свідчить про майже повну відсутність цих навичок у більшості студентів.



Підтверджено існування глибокого «розриву» між повсякденним використанням цифрових технологій (87–93% студентів користуються месенджерами, ChatGPT, онлайн-перекладачами) та професійною рефлексією (лише 26–34% володіють навичками аналізу жанрів цифрової комунікації, виявлення ШІ-генерованих текстів, мультимодального аналізу). Помірний кореляційний зв'язок ($r=0,52$) між спілкуванням у чатах та аналітичним підходом доводить, що розрив не долається спонтанно. Динаміка від 2 до 4 курсу є статистично значущою (зростання на 0,6 бала, $t=3,08-3,51$, $p<0,05$), однак кінцевий рівень на 4 курсі (максимум 2,7 бала) є недостатнім, що вказує на природні межі стихійного розвитку та потребу в цілеспрямованому педагогічному втручанні. Виявлено потужний мотиваційний ресурс: 88% студентів визнають важливість цифрових інструментів, 81% готові навчатися, 76% підтримують включення ШІ-курсів до освітніх програм. Це створює сприятливе підґрунтя для розробки методик формування трьох компетентностей (комп'ютерно-опосередкованої комунікації, інформаційно-аналітичної лінгвістичної, автоматизованого редагування та постадагування ШІ-текстів). Подальші дослідження доцільно спрямувати на розширення вибірки, створення об'єктивних діагностичних інструментів, експериментальну апробацію методик та вивчення готовності викладачів до цифровізації. Особистий внесок автора полягає у визначенні поняття «нові мовні компетентності», виокремленні трьох ключових компетентностей, розробці анкети, проведенні дослідження серед 100 студентів столичного ЗВО та аналізі результатів.

Список використаних джерел

1. Петришин Л. Й., Каліберда Н. В., Різак Г. В. Цифрова трансформація університетів у контексті сталого розвитку та глобальної



конкуренції знань. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 23.
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17438824>.

2. Cro M. A. *Integrating the Digital Humanities into the Second Language Classroom: A Practical Guide*. Washington: Georgetown University Press, 2020. 88 p. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctv19vbgjv>.

3. Benkler N., Friedman S., Schmer-Galunder S., Mosaphir D., Sarathy V., Kantharaju P., McLure M. D., Goldman R. P. Cultural Value Resonance in Folktales: A Transformer-Based Analysis with the World Value Corpus. In: Thomson R., Dancy C. L., Pyke A. (eds.) **Social, Cultural, and Behavioral Modeling. SBP-BRiMS 2022. Lecture Notes in Computer Science**. Vol. 13558. Cham: Springer, 2022. P. 209-218. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-17114-7_19.

4. Бойко О. Ю. Моделі навчання комп'ютерно-опосередкованої англomовної письмової комунікації учнів 5-9 класів закладів загальної середньої освіти. *Нова педагогічна думка*. 2024. Т. 118, № 2. С. 42-51. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2024-118-2-42-51>.

5. Lin H. Establishing an Empirical Link between Computer-Mediated Communication (CMC) and SLA: A Meta-Analysis of the Research. *Language Learning & Technology*. 2014. Vol. 18, No. 3. P. 120-147. URL: <https://www.learntechlib.org/p/154103/> (дата звернення: 10.05.2026)

6. Wang M., Devitt A. A Systematic Review of Computer-Mediated Communications in Chinese as a Foreign Language from 2008 to 2022: Research Contexts, Theoretical Foundations and Methodology, Affordances and Limitations. *Language Teaching Research*. 2026. Vol. 30, No. 1. P. 36-64. DOI: <https://doi.org/10.1177/13621688221132475>.

7. Stockwell G., Ito Y. Computer-Mediated Communication and Learner Autonomy. In: *Communicative Competence in a Second Language*. London: Routledge, 2023. P. 171-186. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003160779-13>.



8. Korvesi E., Michel M. Chatting with Your Peers across Modalities: Effects of Performing Increasingly Complex Written Computer-Mediated Tasks on Oral L2 Development. *Languages*. 2022. Vol. 7, No. 4. Article 276. DOI: <https://doi.org/10.3390/languages7040276>.
9. Montes-Alcalá C. Bilingual Texting in the Age of Emoji: Spanish–English Code-Switching in SMS. *Languages*. 2024. Vol. 9, No. 4. Article 144. DOI: <https://doi.org/10.3390/languages9040144>.
10. Kravchuk O., Kochubei M., Chovriy S., Koycheva T., Pishun S. Formation of professional communication of non-language specialists in higher education institutions. *Amazonia Investiga*. 2024. Vol. 13, No. 73. P. 373-386. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2024.73.01.31>.
11. Ballou E. A. G. Teaching Language and Culture with Computer-Mediated Communications Technologies :дис. ... д-рафілософії :спец. 13.00.02 / University of Massachusetts Amherst. Amherst, 2013. DOI: <https://www.learntechlib.org/p/126024/>.
12. Qi X., Chen Z. A Systematic Review of Technology Integration in Developing L2 Pragmatic Competence. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15, No. 2. Article 172. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15020172>.
13. Скоробагатська О. І., Сидорук Л. М., Різак Г. В. Адаптація моделей управління в закладах вищої освіти до викликів штучного інтелекту та автоматизації оцінювання. *Академічні візії*. 2025. Вип. 50. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17851974>.
14. Sehlaoui A. S. Developing Cross-Cultural Communicative Competence via Computer-Assisted Language Learning: The Case of Pre-Service ESL/EFL Teachers. *Research in Learning Technology*. 2001. Vol. 9, No. 3. P. 53–64. DOI: <https://doi.org/10.3402/rlt.v9i3.12040>.
15. Chen Y.-J., Hsu L. Enhancing EFL Learners' Self-Efficacy Beliefs of Learning English with Emoji Feedbacks in CALL: Why and How. *Behavioral*



Sciences. 2022. Vol. 12, No. 7. Article 227.

DOI: <https://doi.org/10.3390/bs12070227>

16. Матвієнко М. М., Прохоренко І. А. Використання технологій комп'ютеризованого навчання, доповненої (AR) та віртуальної (VR) реальностей у доклінічній стоматологічній освіті. *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2024. № 4. С. 70–78.

DOI: <https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2024-4-12>.

17. Кундіна В. В., Сторожчук Ю. О., Козаренко Т. М. Використання інтерактивних інструментів у дистанційному навчанні медичних спеціалістів. *Академічні візії*. 2024. № 38.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14529876>.

18. Ferrari A. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 96 p.

DOI: <https://doi.org/10.2760/490274>.

19. Kohnke L., Moorhouse B. L., Zou D. ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*. 2023. Vol. 54, No. 2. P. 537-550.

DOI: <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>.

20. McMillan D., Weibe G. Developing Critical Digital Literacy in the Humanities. *Digital Scholarship in the Humanities*. 2022. Vol. 37, No. 4. P. 1123-

1138. DOI: <https://doi.org/10.1093/llc/fqac024>.