

Научная статья  
УДК 378.1:004  
DOI: 10.25683/VOLBI.2026.76.1715

Tatyana Andreevna Pavlova  
Lecturer of the Department of English and Oriental Philology,  
Lugansk State Pedagogical University  
Lugansk, Russian Federation  
english\_for\_all777@mail.ru

Татьяна Андреевна Павлова  
преподаватель кафедры английской и восточной филологии,  
Луганский государственный педагогический университет  
Луганск, Российская Федерация  
english\_for\_all777@mail.ru

## БИНАРНАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

5.8.7 — Методология и технология профессионального образования

**Аннотация.** Статья затрагивает вопрос аргументированного подбора цифровых образовательных инструментов в ходе вузовской подготовки преподавателей иностранных языков. Актуальность обусловлена тем, что начинающий педагог сталкивается с избыточным разнообразием онлайн-средств и не имеет четких ориентиров для их выбора. В такой ситуации важны не только практические навыки работы с технологиями, но и умение делать осознанный, методически грамотный выбор. Обзор существующих типологий демонстрирует их слабую ориентированность на специфику языкового образования: в них не отражены речевые умения (чтение, письмо, говорение, аудирование), структурные этапы урока и градация уровней владения языком. Для устранения этого пробела автором предлагается двухкомпонентная классификация, опирающаяся на методический (связь с речевыми действиями и языковым уровнем учащихся) и дидактический (виды учебных операций) аспекты. На базе этой классификации построен пошаговый алгоритм из пяти этапов, с помо-

щью которого студент может поэтапно уточнить образовательную цель, выбрать целевой вид речевой практики, сопоставить его с уровнем группы, определить характер учебной деятельности и оценить собственную методическую подготовленность. Такая последовательность действий гарантирует быстрый и педагогически обоснованный подбор нужного ресурса. Научная новизна работы заключается в уточнении представлений о систематизации цифровых средств при обучении языкам. Практическая польза видится в возможности внедрения предложенных классификации и алгоритма в учебные программы методических дисциплин и в курсы повышения квалификации действующих учителей.

**Ключевые слова:** электронный образовательный ресурс, бинарная классификация, профессиональная подготовка, будущий учитель иностранного языка, вид речевой деятельности, дидактические основания, алгоритм отбора, цифровая образовательная среда, иноязычное образование, методическая компетентность, критериальный отбор

**Финансирование:** исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда. Проект № VGEA-2026-0023 «Лингводидактические основы профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков (арабского, китайского, турецкого, английского)».

**Для цитирования:** Павлова Т. А. Бинарная классификация электронных образовательных ресурсов в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка // Бизнес. Образование. Право. 2026. № 3(76). С. 559—566. DOI: 10.25683/VOLBI.2026.76.1715.

### Original article

## BINARY CLASSIFICATION OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

5.8.7 — Methodology and technology of vocational education

**Abstract.** The article is addressed to the problem of substantiated selection of electronic educational resources (EER) in the process of professional training of future foreign language teachers. The relevance of the topic is determined by the digital transformation of education, within which EER are established as a mandatory component of educational and methodological support. Under these conditions, a future teacher is required not only to master digital tools, but also to be capable of their conscious, methodologically justified selection. However, an analysis of existing classifications reveals their insufficient adaptability to the tasks of foreign language education: they do not take into account types of speech activity, lesson stages, or language proficiency levels. Overcoming this contradiction

necessitates the development of a new approach to the systematization of EER. The article proposes an original binary classification built on two foundations: methodological (consideration of types of speech activity and levels of language proficiency) and didactic (typology of learning activities). Based on this classification, a five-stage step-by-step algorithm has been created. With its help, a student can gradually specify an educational goal, choose a target type of speech activity, match it with the group's level, define the nature of learning activities, and evaluate their own methodological competence. Consistent application of the algorithm ensures an operational and methodologically justified choice of EER. The theoretical significance of the research lies in expanding scientific

*understanding of EER classification in the context of foreign language education. The practical value of the work is determined by the possibility of using the classification and algorithm in the process of methodological training of students, as well as in the system of professional development for foreign language teachers.*

**Funding:** This research was supported by the Russian Science Foundation, Project No. VGEA-2026-0023 “Linguodidactic foundations of professional training of future foreign language teachers (Arabic, Chinese, Turkish, English)”.

**For citation:** Pavlova T. A. Binary classification of electronic educational resources for the professional training of future foreign language teachers. *Biznes. Obrazovanie. Pravo* = *Business. Education. Law*. 2026;3(76):559—566. DOI: 10.25683/VOLBI.2026.76.1715.

## Введение

**Актуальность.** Приоритетные направления реформирования образования в Российской Федерации характеризуются глубокими структурными и содержательными трансформациями содержания образования. Обозначенные преобразования определяют стратегические ориентиры при подготовке будущих педагогов. В основе этих сдвигов лежат процессы модернизации и цифровизации образования. Сегодня образовательная деятельность выстраивается с учетом стратегического целеполагания, закрепленного в ряде государственных и проектных документов, а именно: национальном проекте «Образование», федеральном проекте «Цифровая образовательная среда» и профессиональном стандарте «Педагог». Среди ключевых задач выделяются: формирование унифицированной цифровой среды, внедрение новейших технологий в учебный процесс, развитие у обучающихся компетенций работы с информацией и электронными ресурсами, а также активная разработка и включение таких ресурсов в единое информационное пространство. Вследствие этого ЭОР утрачивают статус вспомогательного элемента и становятся полноправной составляющей учебно-методического комплекса, занимая место наравне с классическими печатными изданиями.

**Изученность проблемы.** Обращаясь к проблеме классификации и применения электронных образовательных ресурсов (далее — ЭОР) в системе высшего и общего образования, следует выделить устойчивый исследовательский интерес к данной тематике. Различные основания для систематизации ЭОР, варьирующиеся от функционального назначения до формата представления информации рассматриваются в работах И. Э. Алекберовой и В. С. Николаева [1], Ю. В. Брыкина [2], З. Р. Велияевой и А. В. Гирич [3]. Большинство существующих типологий построены только по одному принципу: классификация осуществляется либо по типу контента (гипертекстовые, мультимедийные, аудиовизуальные), либо по дидактической направленности (информационные, практические, контролирующие, комбинированные). Учитывая потенциал использования ЭОР, следует понимать их способность адаптироваться к различным педагогическим задачам, что нашло отражение в исследованиях Е. Г. Бодровой и Л. Н. Дегтеренко [4], а также А. В. Кирьяковой и Е. А. Гаревой [5]. При этом авторы сходятся во мнении, что эффективность применения ЭОР детерминруется не столько техническими параметрами ресурса, сколько уровнем методической компетентности педагога, его способностью адаптировать цифровой инструмент к конкретным задачам обучения.

В условиях развития комплексного подхода к систематизации цифровых средств следует обратиться к возможностям их классификации с учетом методического основания образовательного процесса. В работе Э. М. Байниязовой

**Keywords:** *electronic educational resource, binary classification, professional training, future foreign language teacher, type of speech activity, didactic foundations, selection algorithm, digital educational environment, foreign language education, methodological competence, criteria-based selection*

и Р. А. Фахрутдиновой [6] предлагается классифицировать цифровые инструменты на педагогические, металингвистические и дидактические, акцентируя внимание на том, что цифровая трансформация образовательного процесса требует основательного пересмотра требований к формированию компетенций как у преподавателей, так и у обучающихся. Электронная образовательная среда вуза как инновационный ресурс профессиональной подготовки рассматривается в исследовании И. В. Детковой [7], в которой утверждается о необходимости формирования готовности к продуктивному взаимодействию в цифровом пространстве у современного педагога. Такой подход приводит к пониманию того, что цифровая среда становится не просто фоном, а активным элементом профессионального становления будущего учителя.

Учитывая специфику иноязычного образования обнаруживается существенный пробел в теоретическом осмыслении проблемы. В работах Т. В. Ежовой и Е. А. Стуковой [8] справедливо отмечается, что применение ЭОР в процессе обучения иностранному языку требует учета всех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), что предполагает особый подход к отбору ресурсов. А. Т. Оналбаева и А. Берлинова [9] в своем исследовании также указывают на необходимость проектирования заданий с опорой на конкретные речевые умения. Однако, С. В. Титова и К. В. Александрова, анализируя существующие типологии, придерживаются мнения, что ни одна из них не содержит такого параметра, как «вид речевой деятельности», что делает их неэффективными для решения конкретных задач иноязычного образования [10]. В исследованиях А. А. Арестовой [11] и С. А. Котовой с соавторами [12] подчеркивается, что индивидуализация обучения с использованием ЭОР возможна лишь при условии их методически обоснованного выбора, однако система четких критериев для такого выбора в настоящее время отсутствует.

Систематическая интеграция ЭОР в процесс обучения иностранному языку, должна выстраиваться с учетом взаимосвязанного развития рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности. В исследовании В. С. Кубацкой [13] утверждается, что такой подход способствует формированию коммуникативной компетенции, однако реализация его требует от педагога предварительной методической проработки заданий. Технические аспекты разработки ЭОР анализируются в исследовании Х. А. Гербекова и М. А. Сурхоева [14], авторы приходят к выводу, что функциональные возможности ресурса далеко не всегда коррелируют с его методической ценностью. Таким образом, несмотря на расширение инструментария классификации и применения ЭОР, остается ряд проблем и вызовов, связанных с отбором цифровых ресурсов для иноязычного образования. Например, несмотря на значительное количество работ, посвященных

классификации и применению ЭОР, остается недостаточно разработанной проблема систематизации цифровых ресурсов применительно к специфике преподавания иностранного языка. Существующие классификации не учитывают виды речевой деятельности в качестве критерия отбора, а методические рекомендации по интеграции ЭОР в учебный процесс носят фрагментарный характер. Указанное противоречие обуславливает необходимость создания бинарной классификации, учитывающей как дидактические, так и методические основания отбора, а также разработки алгоритма выбора ресурсов, ориентированного на начинающих педагогов и студентов — будущих учителей иностранного языка.

**Целесообразность разработки темы** обусловлена необходимостью устранения научно-практического пробела в теории и методике профессионального образования: при широком внедрении ЭОР в процесс иноязычной подготовки отсутствуют научно обоснованные классификации и алгоритмы их отбора, учитывающие предметную специфику (виды речевой деятельности, этапы формирования речевых умений, уровни владения языком по *CEFR*). Разработка бинарной классификации и алгоритма отбора ЭОР позволит восполнить данный пробел, обеспечив методически обоснованный выбор цифровых инструментов в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.

**Цель** исследования заключается в разработке и обосновании бинарной классификации ЭОР, ориентированной на специфику преподавания иностранного языка, и создании на ее основе алгоритма выбора ресурсов, интегрируемых в процесс подготовки будущих учителей иностранного языка. Согласно цели исследования нами были сформулированы основные **задачи**: проанализировать существующие классификации ЭОР и выявить их недостатки применительно к специфике преподавания иностранного языка; разработать бинарную классификацию ЭОР, учитывающую методический аспект (связь с видами речевой деятельности и уровнями языковой компетенции) и дидактический аспект (типологию учебных операций), и тем самым обеспечить системный подход к дифференциации цифровых инструментов для иноязычного образования; разработать и обосновать пошаговый алгоритм отбора ЭОР и проверить его применимость в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка.

**Научная новизна** исследования заключается в разработке двухосновной классификации ЭОР, дифференцирующей их по критериям, релевантным для методики преподавания иностранных языков — видам речевой деятельности и уровням языковой компетенции, что позволяет целенаправленно проектировать учебный процесс с учетом конкретных коммуникативных задач. Наряду с этим предложен пошаговый алгоритм выбора ЭОР, включающий помимо дидактической цели также вид формируемого речевого умения и степень владения языком, что обеспечивает многофакторный учет педагогической ситуации. Кроме того, разработана и апробирована методическая система формирования у будущих учителей иностранного языка навыков критериального отбора цифровых образовательных средств, интегрируемая в процесс их профессиональной подготовки.

**Теоретическая значимость** работы определяется развитием научных представлений о типологии ЭОР в процессе изучения иностранного языка, в уточнении критериев их отбора согласно основным занятиям и видам речевой практики, а также в обосновании и введении в терминологический аппарат методики понятия «методически обоснованный отбор ЭОР» в контексте подготовки педагога-лингвиста. Данное

понятие конкретизирует содержание профессиональной компетентности учителя в условиях цифровизации и задает ориентиры для дальнейших исследований в этой области.

**Практическая значимость** настоящего исследования определяется возможностью прямого применения разработанного алгоритма студентами в процессе педагогической практики и при подготовке к занятиям, включением материалов исследования в программы методических дисциплин. Предложенные разработки могут быть внедрены в базовое педагогическое образование что подтверждает их прикладную значимость и воспроизводимость в реальной образовательной практике.

## Основная часть

**Методы и материалы исследования.** Основным инструментом для решения задачи разработки бинарной классификации ЭОР и алгоритма их отбора выступает теоретико-эмпирическое моделирование процесса профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Данное направление, несмотря на активное развитие цифровой дидактики, до настоящего времени не получило завершеного методического оформления в контексте иноязычного образования. Методология исследования включает теоретические методы (анализ научной литературы и нормативных документов) и эмпирические методы (анкетирование, педагогическое наблюдение). Комплексное применение указанных методов обеспечивает обоснованность и практическую применимость предлагаемой классификации.

В основу бинарной классификации положены два основания: методическое (дифференциация ЭОР по видам речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо — и уровням *CEFR*) и дидактическое (типология учебных действий: информационные, операционные, креативные, оценочные, коммуникативные ресурсы). Комбинация этих оснований позволяет учитывать разнообразные аспекты образовательного процесса — от целеполагания до уровня методической компетентности педагога, обеспечивая комплексный подход к отбору ЭОР.

Эмпирическую базу исследования составил анализ более 50 цифровых инструментов и платформ, используемых в обучении иностранному языку {*Quizlet*, *Wordwall*, *LearningApps*, *Duolingo*, *Skyeng*, *The British Council* [*The British Council* («Британский Совет»), Великобритания, внесен Минюстом России в Перечень иностранных и международных организаций, деятельность которых признана нежелательной на территории Российской Федерации. — *Примеч. ped.*], *Grammarly*, *Online Test Pad*, *Zoom* и др.}, что позволило получить репрезентативный образец разнообразных форматов и функциональных возможностей. Для выявления реальных потребностей педагогов проведено анкетирование преподавателей кафедры английской и восточной филологии Луганского государственного педагогического университета ( $n = 29$ ) с разным уровнем стажа и владения цифровыми технологиями, что обеспечило репрезентативность выборки. Результаты анкетирования выявили основные барьеры внедрения ЭОР (дефицит времени на поиск, отсутствие методических рекомендаций, недостаток системного подхода), что послужило эмпирическим обоснованием необходимости разработки классификации и алгоритма. Апробация разработанных материалов проводилась в ходе педагогической практики студентов IV курса, где оценивалась применимость алгоритма при подготовке уроков иностранного языка.

**Результаты и обсуждение исследования.** В современной педагогической науке категория «электронный образовательный ресурс» является одной из ключевых, однако ее трактовка варьируется в зависимости от контекста исследования. В Федеральном государственном образовательном стандарте под ЭОР понимается совокупность средств программного, информационного, технического и организационного обеспечения, размещенная на электронных носителях или в сети «Интернет» и предназначенная для использования в образовательном процессе.

В исследовании В. С. Кубацкой [13] отмечается, что систематическая интеграция ЭОР в процессе изучения иностранного языка выходит за рамки их использования в качестве дополнительных материалов; эффективность достигается при разработке последовательной структуры, в которой ЭОР становятся центральным элементом конструирования интегративных заданий, сочетающих рецептивные и продуктивные виды речевой деятельности. С. В. Титова и К. В. Александрова [10] утверждают, что внедрение ЭОР повышает интерактивность и коммуникативность обучения, обеспечивает мультимедийность и автоматизацию учебных работ, что особенно значимо для изучения иностранных языков.

Особенно важны ЭОР в процессе изучения иностранного языка. Это обусловлено необходимостью погружения учащихся в аутентичную языковую среду для более глубокого усвоения иностранного языка. Процесс изучения иностранного языка предполагает различные виды деятельности: чтение, письмо, говорение, аудирование, овладение грамматическим материалом. Современные ЭОР для изучения иностранного языка включают широкий спектр инструментов: аутентичные аудио- и видеоматериалы (фильмы, подкасты, диалоги, видеолекции), интерактивные лексические и грамматические тренажеры (*Quizlet*, *Wordwall*, *LearningApps*, *Duolingo*), коммуникативные платформы, позволяющие организовать речевое взаимодействие (*Skyeng*, *Puzzle English*), а также инструменты для развития письменной речи с автоматической проверкой грамматики (*Grammarly*, *LanguageTool*). Данные ресурсы предоставляют возможности для реализации принципов наглядности, интерактивности и индивидуализации обучения, а также для организации обратной связи в режиме реального времени.

Учитывая достаточно широкие дидактические возможности, само по себе включение ЭОР в образовательный процесс не гарантирует повышения уровня качества образования. Часто потенциал ЭОР может остаться нереализованным, поскольку решающим фактором результативности выступает не сам ресурс, а характер педагогического сопровождения и готовность всех субъектов образовательной деятельности к продуктивному взаимодействию в цифровой образовательной среде. С. С. Хапаева определяет цифровую образовательную среду как подсистему образовательной среды, совокупность специально организованных педагогических условий обучения, воспитания и развития личности, реализуемых на основе цифровых технологий [15].

Увеличение количества доступных ЭОР, сопровождающееся увеличением их функционального разнообразия, объективно усложняет процедуру выбора и требует от преподавателя дополнительных временных и когнитивных затрат. Широкий спектр доступных ЭОР не расширяет педагогические возможности, а затрудняет процедуру их обоснованного отбора в виду отсутствия единых критериев оценивания. В целях эмпирического подтверждения дан-

ной проблемы мы организовали и провели анкетирование среди педагогического состава кафедры английской и восточной филологии Луганского государственного педагогического университета.

В анкетировании приняло участие 29 респондентов – преподаватели, представляющие разные уровни педагогического стажа (от 2 до 30 лет) и степени владения цифровыми технологиями, что обеспечило репрезентативность выборки в рамках кафедры. Анализ результатов анкетирования позволяет констатировать, что регулярное использование ЭОР характерно лишь для половины респондентов (51,7 %), тогда как 31 % опрошенных обращаются к ним эпизодически, а 17,2 % практически не используют ЭОР в своей педагогической практике. Выявлено, что 65,5 % преподавателей задействуют ЭОР преимущественно в целях визуализации учебного материала, что указывает на локализацию их применения преимущественно на этапе усвоения новых знаний и на минимальное включение в иные виды учебной деятельности. К числу основных барьеров, препятствующих внедрению ЭОР, респонденты отнесли: дефицит временных ресурсов на поиск и отбор подходящих материалов (72,4 %), отсутствие методических рекомендаций по интеграции ЭОР в образовательный процесс (65,5 %), а также отсутствие системного подхода к их применению (55,2 %).

Полученные эмпирические данные, фиксирующие дефицит методических ориентиров при выборе ЭОР, подтверждают необходимость разработки не только классификации, но и алгоритма отбора, который мог бы служить практическим инструментом для начинающих педагогов. Предлагаемая ниже классификация выступает содержательной основой такого алгоритма.

Особенно остро эта проблема стоит перед начинающими педагогами и студентами — будущими учителями, у которых еще не сформированы устойчивые критерии отбора ресурсов, а профессиональный опыт ограничен. В сложившихся условиях возникает необходимость разработки бинарной классификации ЭОР, которая позволит структурировать процесс отбора, снизить когнитивную нагрузку на педагога и обеспечить соответствие выбранного ресурса уровню его методической компетентности и поставленным педагогическим задачам.

Вопрос о классификации ЭОР можно рассматривать с точки зрения различных оснований. Осознавая педагогический потенциал ЭОР, появляется возможность выбирать подходящие ЭОР, соответствующие конкретным задачам. Согласно данной классификации выделяют: информационные — основной задачей которых является предоставление информации; практические — выработка практических умений и навыков; контролирующие — контроль за усвоением знаний; комбинированные ресурсы — сочетающие в себе несколько функций.

С. В. Титова и К. В. Александрова [10] обращают внимание на то, что использование ЭОР в преподавании иностранного языка ставит перед педагогом ряд дидактических вызовов: необходимость систематизации и упорядочивания цифровых средств, определение четких параметров их оценки и фильтрации, а также создание методически обоснованной системы упражнений с опорой на ЭОР, нацеленной на развитие языковых, коммуникативных и социокультурных компетенций учащихся.

Детальное изучение рассмотренных классификаций позволяет выделить два системных недостатка. Первый заключается в принципе построения: классификация по функциональному назначению не дает информации

о формате представления материала; классификация по типу контента — о целевом назначении. Второй недостаток — игнорирование предметной специфики: ни одна из рассмотренных типологий не содержит такого параметра, как «вид речевой деятельности» (аудирование, говорение, чтение, письмо), что делает их неприменимыми для решения конкретных задач обучения иностранному языку.

Следовательно, фиксируется противоречие: с одной стороны, будущий учитель иностранного языка объективно нуждается в оперативном и обоснованном выборе ЭОР для различных дидактических ситуаций; с другой стороны, в теории и практике методики преподавания отсутствует инструмент, позволяющий осуществлять такой выбор с учетом предметной специфики.

Данное противоречие определяет проблему исследования, которая заключается в необходимости теоретического обоснования оснований классификации ЭОР и разработки алгоритма их отбора, позволяющего будущему учителю иностранного языка осуществлять оперативный и методически обоснованный выбор ресурсов в соответствии с целями занятия, видом речевой деятельности и уровнем подготовки обучающихся.

Таким образом, ЭОР в иноязычном образовании представляют собой мощный дидактический инструмент, однако его эффективность напрямую зависит от того, насколько адекватно ресурс выбран под конкретную образовательную задачу, этап урока, вид речевой деятельности и уровень подготовки учащихся. Это обуславливает необходимость разработки научно обоснованных подходов к отбору ЭОР, которые будут учитывать предметную специфику.

Необходимость разработки классификации ЭОР, ориентированной на специфику иноязычного образования, обусловлена двумя взаимосвязанными факторами: во-первых, стремительным расширением количества цифровых инструментов; во-вторых, отсутствием в существующих типологиях критериев, учитывающих виды речевой деятельности, этапы занятия и уровни владения языком. Как отмечает Гуань Бо [16], на сегодняшний день не существует единых критериев, определяющих целесообразность применения ЭОР в обучении иностранным языкам. Это делает проблему разработки критериев отбора ЭОР для учебных целей особенно актуальной. В основу предлагаемой классификации положены два взаимодополняющих основания — методическое и дидактическое.

Методическое основание классификации исходит из того, что каждый тип ЭОР обладает специфическим инструментарием и форматом представления материала, активизирующим определенные когнитивные механизмы овладения языком. Одни ресурсы эффективны для формирования фонетических и грамматических навыков (интерактивные тренажеры с мгновенной обратной связью), другие — для развития рецептивных навыков чтения и аудирования (аудио- и видеотеки с субтитрами, интерактивные тексты), третьи — для стимулирования продуктивной устной и письменной речи (симуляторы диалогов, средства совместного редактирования текстов, подкасты). Классификация ЭОР по методическому назначению позволяет целенаправленно проектировать траекторию развития конкретных лингвистических компетенций с учетом этапности их формирования — от узнавания и воспроизведения до свободного оперирования языковым материалом в контексте.

Наиболее востребованными среди педагогов веб-ресурсами являются интерактивные платформы *Wordwall*, «*Skysmart* Класс», *LearningApps*, *Quizlet*, а также ресур-

сы *Learn English British Council* и *iSL Collective*; при этом экспертный анализ показывает необходимость разработки критериев оценки качества ЭОР для обеспечения их эффективного применения в образовательном процессе [17].

В ходе исследования был проведен анализ ЭОР и осуществлена их систематизация согласно дидактической направленности. При формировании лексической компетенции важными являются переводные онлайн-словари (*ABBYY Lingvo Live*, «Мультитран», *Reverso Context*), визуальные словари (*Studyfun.ru*, *Visualdictionary.com*) и толковые словари (*Oxford Learner's Dictionary*). Существенную роль играют обучающие приложения и платформы для изучения иноязычной лексики (*Quizlet*, *The British Council*, *Simpler*, *BBC Learning English*). Развитие навыков чтения обеспечивается платформами с адаптированными текстами (*ESL Reading*, *Dreamreader*, *National Geographic*). Для формирования аудитивных умений используются аудиофрагменты и видеоматериалы с заданиями (*The British Council*, *ESL Cyber Listening Lab*, *Luke's English Podcast*, *Ted Talks Daily*). Формирование навыков письменной речи предполагает работу с сервисами автоматической проверки орфографии и грамматики (*Grammarly*, *Write and Improve*, *Virtual Writing Tutor*). Развитие произносительных навыков и интонационной выразительности речи обеспечивают ресурсы, предусматривающие функцию записи собственного голоса и сравнения с эталоном (*BBC Learning English*, *EnglishCentral*, *Sounds: The Pronunciation App FREE*). Овладение грамматическим строем языка требует систематической практики с использованием платформ (*Engblog*, *GrammarMonster*, *English Tests Online*). Говорение как интегративный вид речевой деятельности развивается посредством разговорных клубов («Инглекс-Разговорный клуб», *SkySmart*). Для организации контроля знаний применяются сервисы онлайн-тестирования (*Online Test Pad*, *myQuiz*), конструкторы тестовых заданий (*Quizizz*, *Master-test*), электронные рабочие листы («Яндекс Формы», *Wizer.me*). Оценивание устных умений осуществляется через ресурсы видеоконференцсвязи (*Zoom*, *Skype*, *Pruffme*). Для формирования медитивных навыков используются сервисы для визуализации («VK доска») и платформы (*DIGISHIP ERASMUS+*, *SkillSwap*).

Дидактическое основание предлагаемой классификации опирается на типологии учебных действий, реализуемых субъектом посредством ЭОР. В соответствии с данным критерием в структуре цифровых средств обучения выделяются пять функциональных групп, каждая из которых конкретизируется соответствующими инструментальными решениями: информационные ЭОР, обеспечивающие первичное восприятие информации (например, онлайн-словари *Cambridge Dictionary*, грамматические справочники *Engblog*, лексико-грамматические порталы *LanGeek*, обучающие сайты «Фоксфорд»); операционные ЭОР, направленные на отработку лексического материала и грамматических конструкций (*Wordwall*, *Anki*); креативные ЭОР, создающие условия для порождения нового высказывания (*Coggle*, *Mindomo*); оценочные ЭОР, выполняющие контролируемую функцию (*Quizizz*); коммуникативные ЭОР, моделирующие ситуации интерактивного речевого взаимодействия (*Linoit*, *HiNative*).

Классификация ЭОР по видам учебной деятельности выполняет две функции: во-первых, она структурирует цифровой инструментарий применительно к этапам занятия и формам организации учебной работы; во-вторых, создает условия для вариативного комбинирования ресурсов с целью достижения интегративных образовательных результатов. Предложенная структура обеспечивает преемственность

различных деятельностных форм в условиях единой образовательной среды, что выступает основой гибкого дидактического проектирования лингвистической подготовки.

Эффективность профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях цифровизации образования, как подчеркивают О. Ф. Турянская и М. А. Малькова [18], детерминирована не столько техническими параметрами используемых электронных ресурсов, сколько уровнем сформированности методической компетентности педагога, его готовностью к системному и целенаправленному отбору цифровых инструментов в соответствии с конкретными образовательными задачами.

Предлагаемый алгоритм отбора ЭОР выстроен в логике последовательного учета методических и дидактических параметров учебной ситуации. Процедура выбора включает пять шагов, каждый из которых конкретизирует определенное основание классификации и позволяет поэтапно сужать круг потенциально подходящих ресурсов.

На первом этапе преподаватель определяет цель занятия и конкретную дидактическую задачу, которую необходимо решить посредством ЭОР. Цель должна быть сформулирована максимально конкретно и измеримо: например, «сформировать лексический минимум по теме «Еда» на уровне узнавания и воспроизведения», «развить навык аудирования с извлечением основной информации» или «отработать грамматическую конструкцию *Present Perfect* в устной речи». На данном этапе также уточняется, на каком этапе занятия планируется использование ресурса — при введении нового материала, на этапе тренировки, контроля или рефлексии. Четкое целеполагание создает основу для последующего критериального отбора.

На втором шаге на основе сформулированной цели преподаватель определяет приоритетный вид речевой деятельности, развитие которого обеспечивается посредством ЭОР. Данный шаг реализует методическое основание классификации: каждый тип ресурса обладает специфическим инструментарием, активизирующим определенные когнитивные механизмы овладения языком. Для формирования лексической компетенции предназначены онлайн-словари (*ABBYY Lingvo*, *Reverso Context*), визуальные словари (*Studyfun.ru*) и обучающие приложения (*Quizlet*, *Simpler*); для развития навыков чтения — платформы с адаптированными текстами (*ESL Reading*, *National Geographic*); для формирования аудитивных умений — аудио- и видеоматериалы с заданиями (*British Council*, *Ted Talks Daily*); для развития письменной речи — сервисы автоматической проверки грамматики (*Grammarly*, *Write and Improve*); для говорения — разговорные клубы («Инглекс», *SkySmart*); для контроля знаний — сервисы онлайн-тестирования (*Online Test Pad*, *Quizizz*). Дифференциация ресурсов по видам речевой деятельности позволяет целенаправленно проектировать траекторию развития конкретных лингвистических компетенций.

Третий шаг предполагает соотнесение выбранного ресурса с уровнем языковой подготовки обучающихся в соответствии с общеевропейской шкалой *CEFR* (A1—C2). Это позволяет избежать использования ресурсов, не соответствующих реальному уровню учащихся: для начинающих (A1—A2) целесообразно выбирать ресурсы с визуальной опорой, упрощенными инструкциями и ограниченным языковым материалом, тогда как для продвинутых уровней (B2—C2) — аутентичные материалы без адаптации. Данный шаг обеспечивает индивидуализацию обучения и предотвращает ситуацию, при которой ресурс оказывается либо слишком сложным, либо неоправданно простым для конкретной учебной группы.

Четвертым шагом является определение типа учебной деятельности, реализуемой посредством ЭОР, что соответствует дидактическому основанию классификации. В зависимости от характера взаимодействия обучающегося с ресурсом выделяются пять функциональных групп. Информационные ЭОР обеспечивают первичное восприятие и осмысление лингвистической информации (онлайн-словари, грамматические справочники), операционные направлены на отработку и автоматизацию навыков (*Wordwall*, *Anki*, *LearningApps*), креативные создают условия для порождения нового речевого высказывания (*Coggle*, *Mindomo*, *Genially*), оценочные выполняют контролирующую функцию (*Quizizz*, *Online Test Pad*), а коммуникативные моделируют ситуации интерактивного речевого взаимодействия (*Padlet*, *Linoit*, *HiNative*, *Zoom*). Отнесение ресурса к той или иной дидактической группе определяет характер учебной деятельности — репродуктивный, продуктивный, контролирующий или интерактивный — и позволяет выстроить занятие в логике поэтапного формирования речевых умений.

Заключительный, пятый шаг, реализует принцип бинарности и предполагает выбор конкретного ресурса с учетом уровня методической компетентности педагога. Развитие компетентности педагога в области разработки и применения ЭОР обусловлено необходимостью внедрения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в современных условиях. Как отмечают Е. Н. Горутько и Е. В. Дырдина [19], существует зависимость между развитием этой компетентности и появлением новых моделей обучения (смешанное и электронное обучение).

Начинающие педагоги и студенты, у которых еще не сформированы навыки качественного отбора и опыт методической адаптации ресурсов ограничен, ориентируются на ресурсы «базового уровня» — готовые к использованию, методически проработанные, снабженные подробными инструкциями по интеграции в учебный процесс. Опытные педагоги с высоким уровнем методической компетентности могут обращаться к ресурсам «методически открытым» (конструктивным), которые требуют предварительной методической проработки, адаптации и творческого переосмысления, но предоставляют широкие возможности для реализации индивидуализации, коммуникативно-ориентированного обучения и инновационных методических моделей.

Проиллюстрируем применение алгоритма на конкретном примере. Студент IV курса в период педагогической практики готовит урок по теме «Путешествия» для учащихся 7 класса (уровень A2). Цель этапа занятия — введение и первичное закрепление лексики. Руководствуясь алгоритмом, студент:

- 1) определяет цель (формирование лексической компетенции);
- 2) выбирает вид речевой деятельности (лексика);
- 3) соотносит с уровнем A2;
- 4) относит задание к операционному типу учебной деятельности;
- 5) учитывая собственный уровень методической компетентности (низкий), выбирает ресурс «базового уровня» — готовый набор карточек в *Quizlet* с визуальной опорой и озвучиванием, тогда как опытный преподаватель с той же целью использует *Padlet*, где учащиеся самостоятельно создают посты по теме и комментируют друг друга.

### Выводы

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Анализ существующих типологий ЭОР показал, что они не учитывают предметной специфики иноязычного образования: виды речевой деятельности, этапы урока и уровни владения языком

Для устранения этого пробела нами разработана бинарная классификация, разработанная с точки зрения двух оснований: методическом (дифференциация по видам речевой деятельности и уровням *CEFR*) и дидактическом (типология учебных действий — информационные, операционные, креативные, оценочные, коммуникативные ресурсы). Основываясь на данной классификации создан пятишаговый алгоритм отбора (цель → вид речевой деятельности → уровень *CEFR* → тип учебной деятельности → методическая компетентность педагога), апробированный на примере учебной ситуации и показавший свою обоснованность. Таким образом, последовательное применение представленного алгоритма позволяет преподавателю осуществить

обоснованный, методически оправданный выбор ЭОР с учетом целевых установок занятия, вида речевой деятельности, уровня подготовки учащихся, типа учебной деятельности и собственного уровня методической компетентности. Предложенная процедура носит универсальный характер и может быть освоена будущими учителями иностранного языка в процессе профессиональной подготовки, что составляет основу формируемого навыка критериального отбора цифровых ресурсов.

Предложенная бинарная классификация и разработанный на ее основе алгоритм отбора позволяют структурировать процесс выбора ЭОР с учетом методических и дидактических составляющих образовательного процесса. Разработанные классификация и алгоритм могут быть интегрированы в процесс профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка, способствуя формированию у них навыка критериального отбора ЭОР и повышению эффективности их профессиональной деятельности в условиях цифровой образовательной среды.

### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Алекберова И. Э., Николаев В. С. Различные подходы к классификации электронных образовательных ресурсов (ЭОР) // Язык. Культура. Образование. Проблемы современной коммуникации. 2025. № 10. С. 122—129.
2. Брыкин Ю. В. Предназначение и классификация электронных образовательных ресурсов в современном процессе обучения // Цифровое образование: новая реальность : материалы Всерос. науч. конф. с международным участием. Чебоксары : Среда, 2020. С. 22—26.
3. Велиляева З. Р., Гирич А. В. Классификация электронных образовательных ресурсов // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы : сб. науч. тр. Симферополь : Корниенко А. А., 2023. Вып. 9. С. 136—143.
4. Бодрова Е. Г., Дегтеренко Л. Н. Цифровые инструменты и сервисы в профессиональной деятельности современного педагога // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. Т. 13. № 2. С. 48—56. DOI: 10.7442/2071-9620-2021-13-2-48-56.
5. Кирьякова А. В., Гараева Е. А. Развитие информационно-коммуникативных умений преподавателя университета в условиях цифровизации образовательной среды // Вестник Оренбургского государственного университета. 2021. № 2(230). С. 30—35. DOI: 10.25198/1814-6457-230-30.
6. Байниязова Э. М., Фахрутдинова Р. А. Цифровые инструменты и ресурсы в методике преподавания ИЯ в образовательной среде вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2024. Вып. 84. Ч. 3. С. 61—63.
7. Деткова И. В., Хатит Ф. Р., Леонтьева А. В., Ковалева Н. В. Электронная образовательная среда вуза как инновационный ресурс профессиональной подготовки будущих психологов и социальных педагогов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2021. № 2. С. 62—70. DOI: 10.47370/2078-1024-2021-13-2-62-70.
8. Ежова Т. В., Стуколова Е. А. Потенциал электронных образовательных ресурсов при обучении иностранному языку в школе // Педагогическое образование. 2023. Т. 4. № 9. С. 20—24.
9. Оналбаева А. Т., Берлинова А. Цифровой образовательный ресурс “Auyi-school.kz” // Международный журнал информационных и коммуникационных технологий. 2023. Т. 4. № 2. С. 41—52. DOI: 10.54309/IJCT.2023.14.2.004.
10. Титова С. В., Александрова К. В. Теоретико-методические основы использования электронных образовательных ресурсов в обучении иностранному языку // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 1. С. 70—81.
11. Арестова А. А. Электронные образовательные ресурсы как средство индивидуализации образования в школе // Гаудеамус. 2019. Т. 18. № 2. С. 25—32. DOI: 10.20310/1810-231X-2019-18-2(40)-25-32.
12. Котова С. А., Зуденкова О. В. Электронные образовательные ресурсы в начальной школе // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2020. № 2(46). С. 117—122.
13. Кубацкая В. С. Интегративные задания с использованием электронных образовательных ресурсов для развития взаимосвязанных видов речевой деятельности на уроках английского языка в общеобразовательной школе // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. Вып. 4. С. 402—410. DOI: 10.30853/ped20250049.
14. Гербеков Х. А., Сурхаев М. А. Разработка электронных интернет-ресурсов образовательного назначения с использованием свободно распространяемого программного обеспечения // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». 2020. № 4(54). С. 88—94.
15. Хапаева С. С. Цифровая образовательная среда // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2021. Т. 17. № 3. С. 781—789. DOI: 10.25559/SITITO.17.202103.781-789.
16. Гуань Бо. Критерии отбора электронных образовательных ресурсов в обучении РКИ // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3(94). С. 28—30. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-394-28-30.
17. Лях Ю. А., Донина И. А., Третьяков А. Л. Электронные образовательные ресурсы для современной школы: организация экспертизы // Психолого-педагогический поиск. 2024. № 4(72). С. 18—27. DOI: 10.37724/rsu.2024.72.4.002.
18. Турянская О. Ф., Малькова М. А. Методологические основы разработки системы профессионально-личностного развития преподавателя высшей школы // Педагогическое образование и наука. 2023. № 1. С. 125—131.

19. Горутко Е. Н., Дырдина Е. В. Внутрикorporативная модель развития компетентности педагога высшей школы в области разработки электронных образовательных ресурсов // Информатика и образование. 2019. № 5(34). С. 5—15. DOI: 10.32517/0234-0453-2019-34-5-5-15.

## REFERENCES

1. Alekberova I. E., Nikolaev V. S. Different approaches to classifying electronic educational resources (EER). *Yazyk. Kul'tura. Obrazovanie. Problemy sovremennoi kommunikatsii = Language. Culture. Education. Problems of Modern Communication*. 2025;10:122—129. (In Russ.)
2. Brykin Yu. V. Purpose and classification of electronic educational resources in the modern educational process. *Tsifrovoe obrazovanie: novaya real'nost' = Digital education: a new reality. Proceedings of the All-Russian Scientific Conference with international participation. Cheboksary, Sreda*; 2020:22—26. (In Russ.)
3. Velilyaeva Z. R., Girich A. V. Classification of electronic educational resources. *Pedagogicheskiy eksperiment: podkhody i problemy = Pedagogical experiment: approaches and problems. Collection of scientific papers*. Simferopol, A. A. Kornienko publ.; 2023;9:136—143. (In Russ.)
4. Bodrova E. G., Degterenko L. N. Digital tools and services in the professional realm of a modern teacher. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyi aspekt = Contemporary higher education: innovative aspects*. 2021;13(2):48—56. (In Russ.) DOI: 10.7442/2071-9620-2021-13-2-48-56.
5. Kiryakova A. V., Garaeva E. A. Development of information and communication skills of university teachers in the context of digitalization of the educational environment. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of the Orenburg State University*. 2021;2(230):30—35. (In Russ.) DOI: 10.25198/1814-6457-230-30.
6. Bayniyazova E. M., Fakhrutdinova R. A. Digital tools and resources in the methodology of teaching foreign languages in the educational environment of the university. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*. 2023;84(3):61—63. (In Russ.)
7. Detkova I. V., Khatit F. R., Leontyeva A. V., Kovaleva N. V. A university electronic educational environment as an innovative resource for professional training of future psychologists and social teachers. *Vestnik Maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta = Bulletin of Maikop State Technological University*. 2021;2:62—70. (In Russ.) DOI: 10.47370/2078-1024-2021-13-2-62-70.
8. Ezhova T. V., Stukolova E. A. The potential of electronic educational resources in teaching a foreign language at school. *Pedagogicheskoe obrazovanie = Pedagogical Education*. 2023;4(9):20—24. (In Russ.)
9. Onalbaeva A. T., Berlinova A. Digital educational resource “Auyl-school.kz”. *Khalykaralyq aqparattyq zhane kommunikatsiyalyq tekhnologiyalar zhurnaly = International Journal of Information and Communication Technologies*. 2023;4(2):41—52. (In Russ.) DOI: 10.54309/IJICT.2023.14.2.004.
10. Titova S. V., Aleksandrova K. V. Theoretical and didactic principles of digital educational resources integration in foreign languages teaching. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*. 2018;1:70—81. (In Russ.)
11. Arestova A. A. Electronic educational resources as means of individualization of education at school. *Gaudeamus*. 2019;18(2):25—32. (In Russ.) DOI: 10.20310/1810-231X-2019-18-2(40)-25-32.
12. Kotova S. A., Zudenkova O. V. Electronic educational resources in primary school. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Journal of Shadrinsk State Pedagogical University*. 2020;2(46):117—122. (In Russ.)
13. Kubatskaya V. S. Integrative tasks with the use of electronic educational resources for the development of inter-related speech activities in English lessons at a general education school. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory & Practice*. 2025;10(4):402—410. (In Russ.) DOI: 10.30853/ped20250049.
14. Gerbekov H. A., Surkhaev M. A. Development of Electronic Internet Resources for Educational Purposes Using Freely Distributed Software. *Vestnik MGPU. Seriya «Informatika i informatizatsiya obrazovaniya» = Journal of Moscow City University, series “Informatics and Informatization of Education”*. 2020;4(54):88—94. (In Russ.)
15. Khapaeva S. S. Digital Learning Environment: the Problems of Interaction. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie = Modern Information Technologies and IT-Education*. 2021;17(3):781—789. (In Russ.) DOI: 10.25559/SITITO.17.202103.781-789.
16. Guan Bo. Criteria for selection of electronic educational resources in teaching Russian as a foreign language. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The world of science, culture and education*. 2022;3(94):28—30. (In Russ.) DOI: 10.24412/1991-5497-2022-394-28-30.
17. Lyakh Yu. A., Donina I. A., Tretyakov A. L. Electronic educational resources for modern school: organization of expertise. *Psikhologo-pedagogicheskii poisk = Psychological and Pedagogical Search*. 2024;4(72):18—27. (In Russ.) DOI: 10.37724/rsu.2024.72.4.002.
18. Turyanskaya O. F., Malkova M. A. Methodological grounds for the development of a system of professional and personal development of a higher school teacher. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka = Pedagogical education and science*. 2023;1:125—131. (In Russ.)
19. Gorutko E. N., Dyrkina E. V. Intra corporate model of developing competence of the university teacher in the field of designing electronic educational resources. *Informatika i obrazovanie = Informatics and education*. 2019;5:5—15. (In Russ.) DOI: 10.32517/0234-0453-2019-34-5-5-15.

Статья поступила в редакцию 29.06.2026; одобрена после рецензирования 26.07.2026; принята к публикации 27.07.2026.  
The article was submitted 29.06.2026; approved after reviewing 26.07.2026; accepted for publication 27.07.2026.