

На правах рукописи



ЧУМАКОВ Даниил Александрович

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ЦИФРОВЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ**

Специальность 5.8.7.

Методология и технология профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Калининград
2026

Работа выполнена в ОНК «Институт образования и гуманитарных наук»
ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, доцент
Полупан Ксения Леонидовна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры иностранных языков №1
ФГБОУ ВО «Российский экономический
университет имени Г.В. Плеханова»
Фоминых Наталия Юрьевна

доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры непрерывного
психолого-педагогического образования
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный
университет»
Прохорова Анна Александровна

Ведущая организация: федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования «Московский педагогический
государственный университет»

Защита состоится 31 марта 2026 года в 12 часов 00 мин. на заседании
диссертационного совета 24.2.273.02, созданного на базе федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»,
по адресу: 236022, г. Калининград, ул. Чернышевского, 56а, аудитория
«Скрипториум».

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГАОУ ВО «Балтийский
федеральный университет имени Иммануила Канта» (г. Калининград,
ул. Университетская, д. 2).

Электронные версии диссертации и автореферата размещены на
официальном сайте ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени
Иммануила Канта»: <https://kantiana.ru/postgraduate/dis-list/chumakov-daniil-aleksandrovich/>.

Автореферат разослан «__» _____ 2026 г.

**Ученый секретарь
диссертационного совета,
к.п.н., доцент**

Парахина Олеся Владимировна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Современный этап развития общества, характеризующийся глобальной цифровизацией и информатизацией, обуславливает необходимость системной трансформации образования. Данная трансформация затрагивает содержательные, методические и технологические аспекты образовательного процесса, предъявляя новые требования к профессиональной компетентности педагогических кадров, в частности, учителей иностранного языка.

Пандемия COVID-19 выступила в качестве катализатора цифровой трансформации, форсировав переход к дистанционным и смешанным формам обучения. Так, по данным ЮНЕСКО, в пиковый период пандемии закрытие образовательных учреждений затронуло более 1,5 миллиарда учащихся в 190 странах, что потребовало экстренного и массового внедрения цифровых образовательных технологий в мировом масштабе. В данных условиях особую актуальность приобретает проблема формирования у будущих учителей иностранного языка комплекса ключевых цифровых компетенций, обеспечивающих эффективное применение цифровых и информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности.

Необходимость решения данной проблемы закреплена на государственном уровне. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3++) относят способность применять информационно-коммуникационные технологии и использовать современные цифровые средства для решения задач профессиональной деятельности к числу ключевых универсальных и общепрофессиональных компетенций выпускника по педагогическим направлениям подготовки. Таким образом, формирование цифровых компетенций будущего учителя иностранного языка становится не просто ответом на вызовы времени, а обязательным условием реализации государственной образовательной политики.

Интеграция таких технологий, как платформы для видеоконференцсвязи, чат-боты, цифровые образовательные платформы и дидактические компьютерные игры, в практику преподавания иностранного языка становится императивом. Применение данных инструментов предоставляет принципиально новые возможности для организации учебного процесса, включая доступ к аутентичным ресурсам, моделирование иноязычной коммуникативной среды и мониторинг актуальных языковых изменений. Проблема формирования цифровых компетенций учителей иностранного языка приобретает особую значимость в научном дискурсе. Для грамотной интеграции цифровых и информационно-коммуникационных технологий в языковое образование будущим учителям иностранного языка недостаточно одного лишь владения техникой работы с цифровыми ресурсами. Ключевое значение имеют дидактические умения, методическая грамотность преподавателя, которые определяют, когда, зачем и как именно использовать цифровые инструменты для достижения конкретных педагогических целей.

Степень разработанности проблемы исследования. Вопросы, связанные с дифференциацией понятий «компетентность» и «компетенция»,

рассматриваются в работах таких исследователей: Э.Г. Азимов, Л.В. Болотов, И.А. Зимняя, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, А.М. Новиков, И.Д. Рудинский, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, А.Н. Щукин. Компетентностный подход, являющийся стратегическим направлением развития системы высшего и дополнительного образования в Российской Федерации, закреплён в ряде нормативно-правовых актов, включая Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС).

Эффективность метода проектов как педагогического инструмента систематического формирования компетенций доказана в трудах как зарубежных, так и отечественных ученых. Философско-педагогический фундамент данного подхода был заложен Дж. Дьюи (J. Dewey) и его последователем У.Х. Килпатриком (W.H. Kilpatrick), который непосредственно ввел и описал данный метод. В отечественной науке теория и практика метода проектов были разработаны в исследованиях Е.С. Полат, которая рассматривала его как технологию, направленную на развитие личности обучающегося и его творческой инициативы. Значимый вклад в понимание проектной деятельности как средства формирования ключевых компетенций внесли также И.А. Зимняя и А.М. Новиков. Современные же концепции проектного обучения (Project-Based Learning) активно развиваются такими зарубежными исследователями, как Дж. Лармер (J. Larmer), Т. Маркхэм (T. Markham) и другими экспертами.

Вместе с тем, в условиях повсеместной цифровизации образования возникает закономерный вопрос о трансформации самого метода проектов. Простого переноса его классических форм оказывается недостаточно для решения задач по формированию ключевых цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка. Данное обстоятельство позволяет выявить ключевой аспект недостаточной разработанности проблемы. Несмотря на признанную важность цифровых и информационно-коммуникационных технологий, современные исследования, в частности работы П.В. Сысоева и С.В. Титовой, констатируют существенный разрыв между технической оснащённостью образовательного процесса и недостаточным уровнем владения будущими учителями иностранного языка навыками методически грамотного применения данных технологий. Более того, анализ научного дискурса выявляет значительные разночтения в подходах: если отечественные ученые часто фокусируются на компонентном составе цифровых компетенций, то зарубежные акцентируют внимание на интегративных моделях.

Таким образом, формируется основное **противоречие исследования**: между объективной потребностью современной образовательной системы в формировании у будущих учителей иностранного языка цифровых компетенций и недостаточным теоретико-методологическим обоснованием и практической реализацией данного процесса на основе цифровых образовательных проектов.

Данное противоречие определяет **проблему исследования**, которая заключается в поиске ответа на вопрос: каковы теоретические основы и технологическое обеспечение процесса эффективного формирования цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка на основе цифровых образовательных проектов?

В теоретическом аспекте проблема заключается в необходимости разработки структурно-содержательной модели формирования цифровых компетенций, основанной на проектно-рефлексивном подходе и реализуемой средствами цифровых образовательных проектов, а также научно обосновать комплекс педагогических условий, обеспечивающих ее эффективную реализацию. **В практическом аспекте** проблема состоит в необходимости создания и апробации конкретного научно-методического инструментария (диагностических материалов, методических рекомендаций по разработке цифровых образовательных проектов, критериев оценки), который может быть использован в образовательном процессе подготовки будущих учителей иностранного языка.

Актуальность выявленной проблемы, ее теоретическая и практическая значимость, наличие обозначенных противоречий, а также исследовательский интерес автора обусловили выбор следующей темы исследования: **«Формирование цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка на основе цифровых образовательных проектов».**

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально апробировать структурно-содержательную модель формирования ключевых цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка на основе цифровых образовательных проектов.

Объект исследования: процесс формирования цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка.

Предмет исследования: структурно-содержательная модель и педагогические условия формирования цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка на основе цифровых образовательных проектов.

Гипотеза исследования. Формирование цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка будет эффективным, если:

1. Выявлены сущность и структура цифровых компетенций учителя иностранного языка, под которыми понимается целостная система из трех ключевых взаимосвязанных компетенций и которые в своей совокупности формируют профессиональную цифровую компетентность специалиста. Эффективное формирование предполагает четкое определение компонентов, раскрывающих содержание каждой из этих ключевых компетенций. Такими компонентами, адаптированными к специфике преподавания иностранного языка, являются когнитивный, дидактический, технологический и оценочно-рефлексивный, что позволит целенаправленно формировать у будущих учителей способность и готовность к эффективной профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде.

2. Реализован проектно-рефлексивный подход, заключающийся в использовании цифровых образовательных проектов как основного инструмента формирования цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка, обеспечивающий эффективную организацию образовательного процесса и способствующий осмысленному применению полученных знаний и навыков в сочетании с рефлексивной практикой.

3. Спроектирована структурно-содержательная модель, которая интегрирует все компоненты процесса формирования цифровых компетенций

будущих учителей иностранного языка, обеспечивает системность и последовательность данного процесса и позволяет оптимизировать учебный процесс на основе применения цифровых образовательных проектов.

4. Разработаны цифровые образовательные проекты, содержание, образовательные характеристики и особенности реализации которых направлены на развитие конкретных компонентов цифровых компетенций учителя иностранного языка и соответствуют современным требованиям и образовательным стандартам.

Задачи исследования:

1. Теоретически обосновать, сформулировать и описать понятие «цифровые компетенции учителя иностранного языка», выделив его ключевые компоненты и уровневую структуру.

2. Обосновать значимость проектно-рефлексивного подхода, определить сущность и педагогический потенциал цифровых образовательных проектов как основного средства формирования ключевых цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка.

3. Спроектировать и описать структурно-содержательную модель формирования ключевых цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка и разработать содержание процесса на основе применения цифровых образовательных проектов.

4. Экспериментально проверить эффективность разработанной модели и оценить ее влияние на динамику уровня сформированности цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка.

Методологической основой исследования выступили ключевые психолого-педагогические подходы: компетентностный (Л.В. Болотов, И.А. Зимняя, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, А.М. Новиков, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков, А.В. Хуторской), личностно-ориентированный (Е.В. Бондаревская, А.К. Маркова, В.В. Сериков, И.С. Якиманская, К. Роджерс (С. Rogers)) и когнитивно-деятельностный (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин). Опорой для концептуального осмысления проблемы послужили идеи в области философии образования (М.М. Бахтин, В.П. Беспалько, В.С. Библер, Б.С. Гершунский, Дж. Дьюи (J. Dewey)). Существенное значение для исследования имели труды, посвященные проблемам использования цифровых и информационно-коммуникационных технологий в образовании в целом (М.Ю. Бухаркина, Е.С. Полат, И.В. Роберт) и в обучении иностранным языкам в частности (А.Л. Назаренко, П.В. Сысоев, С.В. Титова, М.Дж. Мур (M.G. Moore)). Теоретической базой для изучения метода проектов стали работы классиков (Е.С. Полат, С.Т. Шацкий, Дж. Дьюи (J. Dewey), У.Х. Килпатрик (W.H. Kilpatrick), Э. Коллингс (E. Collings)) и современных исследователей его применения в обучении иностранным языкам (С.В. Титова, Д. Уиллис (D. Willis), Т. Хатчинсон (T. Hutchinson)). Исследование также опиралось на положения педагогики сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий), теории межкультурной коммуникации (К.Э. Безукладников, Г.В. Елизарова, С.Г. Тер-Минасова, Г. Хофстеде (G. Hofstede)), а также на фундаментальные труды по теории и методике обучения иностранному языку

(И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, Н.Е. Кузовлева, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, С.Г. Тер-Минасова, А.Н. Шукин, Дж. Скривенер (J. Scrivener), Дж. Хармер (J. Harmer)). При разработке модели учитывались работы, раскрывающие особенности построения индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности обучающегося (Н.А. Асташкина, Е.В. Бондаревская, Н.В. Бордовская, В.С. Мерлин, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына), и аспекты внедрения цифровых технологий в образовательный процесс (А.А. Ахаян, Б.С. Гершунский, Ю.А. Первин, К.Л. Полупан, И.В. Роберт).

Теоретическую основу исследования составляют идеи и положения компетентностного подхода в образовании (Л.В. Болотов, И.А. Зимняя, Н.Д. Никандров, А.М. Новиков, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, А.Н. Шукин), а также фундаментальные труды по психологии и педагогике деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Дж. Дьюи (J. Dewey)). Особое значение в рамках исследования приобретают теоретические основы использования цифровых и информационно-коммуникационных технологий в образовании в целом (А.А. Ахаян, М.Ю. Бухаркина, Б.С. Гершунский, Е.С. Полат, И.В. Роберт) и в обучении иностранным языкам в частности (О.Н. Головкин, М.Н. Евстигнеев, А.Л. Назаренко, П.В. Сысоев, С.В. Титова, М. Варшауэр (M. Warschauer), Дж. Дэвис (G. Davies), К. Крамш (C. Kramsch), Х. Рейндерс (H. Reinders), М. Томас (M. Thomas)), включая концептуальные модели, такие как ТРАСК (М. Келер (M. Koehler), П. Мишра (P. Mishra)). Ключевым методологическим инструментом исследования выступают концепции проектного и рефлексивного подходов в обучении (Е.С. Полат, С.Т. Шацкий, А. Бандура (A. Bandura), Дж. Дьюи (J. Dewey), У.Х. Килпатрик (W.H. Kilpatrick), Д. Шён (D. Schön)), а также работы, посвященные организации проектной деятельности и использованию цифровых образовательных проектов (Л.Ю. Минакова, О.А. Обдалова, Дж. Лармер (J. Larmer), Т. Хатчинсон (T. Hutchinson)).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы был использован **комплекс методов исследования**, включавший в себя: теоретические методы (анализ психолого-педагогической, философской, научно-методической литературы, а также нормативно-правовых документов; моделирование; сравнительно-сопоставительный анализ; систематизация; обобщение); эмпирические методы (педагогическое наблюдение; анкетирование; беседа; тестирование; экспертная оценка; самооценка; изучение результатов учебной деятельности будущих учителей иностранного языка; педагогический эксперимент); а также методы математической статистики, примененные для определения статистической значимости и корреляционных связей полученных экспериментальных данных.

Экспериментальная база и этапы исследования: Исследование осуществлялось в три этапа с 2021 по 2025 год на базе ОНК «Институт образования и гуманитарных наук» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта». В основном эксперименте участвовало 150 студентов 4 курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое

образование с двумя профилями подготовки, профиль «Иностранный язык (английский) и иностранный язык (по выбору)»).

На первом этапе исследования, охватывающем период с 2021 по 2022 годы, были предприняты шаги по формулированию проблемы и определению теоретико-методологических основ исследования. Был проведен всесторонний анализ уровня разработанности проблемы на основе изучения российской и зарубежной научной литературы, что позволило определить актуальность и значимость исследования, сформулировать научный аппарат. Особое внимание было уделено раскрытию и уточнению основных понятий, таких как «цифровые компетенции», «цифровые компетенции педагога», «цифровые компетенции учителя иностранного языка» и «цифровой образовательный проект». В результате проведенного анализа были определены сущность, структура и содержание цифровых компетенций. На основе теоретического анализа была спроектирована и научно обоснована структурно-содержательная модель формирования ключевых цифровых компетенций, а также разработан комплексный диагностический инструментарий (анкеты, тесты, критерии оценки) для последующей проверки ее эффективности.

На втором этапе исследования, продолжавшемся с 2022 по 2024 годы, была проведена апробация разработанной структурно-содержательной модели и сбор эмпирических данных. Данный этап состоял из констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов. В ходе констатирующего эксперимента была проведена входная диагностика для определения исходного уровня сформированности цифровых компетенций у всей выборки (150 студентов). После этого участники были разделены методом случайной выборки на две группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) по 75 человек в каждой. Была проведена статистическая проверка их гомогенности для доказательства начальной сопоставимости. В рамках формирующего эксперимента обучение в контрольной группе проходило по традиционной методике, в то время как в экспериментальной группе была реализована разработанная структурно-содержательная модель, основанная на проектно-рефлексивном подходе. Ключевым элементом обучения в ЭГ стала деятельность по созданию цифровых образовательных проектов (ЦОП) в рамках дисциплин «Современная электронная информационно-образовательная среда» и «Теория обучения иностранным языкам». По завершении формирующего этапа был проведен контрольный срез (итоговая диагностика) для оценки динамики показателей в обеих группах и определения эффективности предложенной модели.

На третьем этапе исследования, охватывающем период с 2024 по 2025 годы, была проведена обработка, систематизация и интерпретация данных, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, а также подведены итоги и сформулированы окончательные выводы исследования. Был осуществлен комплексный анализ результатов: проведен количественный анализ данных с использованием методов математической статистики (t-критерий Стьюдента для зависимых и независимых выборок) и качественный анализ продуктов учебной деятельности студентов (цифровых образовательных проектов, портфолио) и ответов на открытые вопросы анкет. В ходе анализа была выявлена не только

статистически значимая положительная динамика формирования ключевых цифровых компетенций в обеих группах (экспериментальной и контрольной), но и, что является ключевым результатом, было доказано статистически значимое превосходство итоговых показателей экспериментальной группы над контрольной. Это подтвердило сравнительную эффективность предложенной структурно-содержательной модели и позволило доказать гипотезу исследования. Результаты исследования позволили определить педагогические условия, способствующие эффективному формированию ключевых цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка. Таким образом, была подтверждена практическая значимость исследования и обоснована возможность использования полученной модели для внедрения в процесс подготовки будущих учителей иностранного языка в вузе с целью повышения качества их подготовки и обеспечения готовности к использованию цифровых и информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности.

Научная новизна исследования:

1. Раскрыта сущность понятия «цифровые компетенции учителя иностранного языка» как системы из трех ключевых взаимосвязанных компетенций (компетенция в области отбора и создания цифровых образовательных ресурсов; компетенция в области проектирования и реализации цифрового учебного процесса; компетенция в области профессионального развития и цифровой идентичности), которые в своем единстве формируют его профессиональную цифровую компетентность. Каждая из них представляет собой специфическое свойство индивида, характеризующее его способность и готовность к осуществлению определенного вида профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде.

2. Дано определение понятию «цифровой образовательный проект» – комплексная, целенаправленная и ограниченная во времени форма организации образовательного процесса, основанная на активном использовании цифровых инструментов, платформ и ресурсов, способствующая созданию интерактивной, персонализированной и мотивирующей образовательной среды, необходимой для эффективного формирования комплекса цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка.

3. Представлена и обоснована идея формирования цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка на основе проектно-рефлексивного подхода, который раскрывает потенциал цифровых образовательных проектов. Обосновано, что содержание каждой из трех ключевых компетенций раскрывается через четыре взаимосвязанных аспекта: когнитивный, дидактический, технологический и оценочно-рефлексивный.

4. Разработана структурно-содержательная модель формирования ключевых цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка. Модель включает четыре взаимосвязанных компонента: целевой (формирование системы из трех ключевых компетенций), содержательный (освоение знаний, навыков и умений), организационно-методический (проектно-рефлексивный подход, принципы, методы) и критериально-оценочный (критерии, показатели, инструментарий).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно способствует решению научной задачи – разработки структурно-содержательной модели формирования ключевых цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка на основе цифровых образовательных проектов. Детальное изучение понятий «цифровые компетенции учителя иностранного языка» и «цифровой образовательный проект», включая анализ их структурных компонентов и обоснование их содержания, обеспечит основу для формирования новых научных представлений о возможностях и методах развития цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка. Предложенная в рамках исследования структурно-содержательная модель формирования ключевых цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка на основе цифровых образовательных проектов позволит на теоретическом уровне определить новые подходы и принципы развития цифровых компетенций данной целевой группы. В исследовании подтверждена эффективность применения проектно-рефлексивного подхода к формированию цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка.

Практическая значимость исследования заключается в его направленности на совершенствование педагогической деятельности в аспекте формирования цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка на основе цифровых образовательных проектов. Апробированные в рамках исследования методики, приемы формирования ключевых цифровых компетенций, и разработанные цифровые образовательные проекты могут быть интегрированы в практические и семинарские занятия по дисциплинам «Теория и методика преподавания иностранных языков», «Теория обучения иностранным языкам», «Современная электронная информационно-образовательная среда» для студентов направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Результаты, полученные в ходе исследования, обладают методическим потенциалом для применения при разработке учебно-методических пособий, образовательных программ по указанным дисциплинам, а также в рамках обобщения и распространения передового педагогического опыта.

Ведущая идея исследования: цифровой образовательный проект рассматривается как современная форма педагогической практики, реализующая сократовский принцип «познания самого себя» в контексте профессионального становления будущего учителя иностранного языка в цифровом мире. В рамках предложенного проектно-рефлексивного подхода создание цифрового продукта трансформируется в процесс профессионального самопознания. Проектируя, реализуя и рефлексивизируя над собственным цифровым образовательным проектом, будущий учитель иностранного языка получает возможность не только освоить ключевые цифровые компетенции, но и диагностировать свои профессиональные возможности и ограничения, выявить свои сильные и слабые стороны как педагога и, таким образом, сознательно сформировать свою профессиональную идентичность.

Положения, выносимые на защиту:

1. Цифровые компетенции учителя иностранного языка рассматриваются как целостная система из трех ключевых, взаимосвязанных компетенций, которые в своей совокупности формируют его профессиональную цифровую

компетентность. Каждая из этих компетенций представляет собой специфическое свойство индивида, характеризующее его способность и готовность к осуществлению определенного вида профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде. К этим ключевым компетенциям относятся: компетенция в области отбора и создания цифровых образовательных ресурсов; компетенция в области проектирования и реализации цифрового учебного процесса; компетенция в области профессионального развития и цифровой идентичности. Содержание каждой из этих трех ключевых компетенций раскрывается через четыре взаимосвязанных аспекта (компонента), которые развиваются на базовом, продвинутом и профессиональном уровнях: когнитивный, дидактический, технологический и оценочно-рефлексивный. Такой многомерный подход позволяет детально охарактеризовать, из чего складывается каждая компетенция на различных этапах ее становления. Таким образом, комплексное развитие цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка обеспечивается за счет параллельного и взаимосвязанного формирования всех четырех компонентов в рамках каждой из трех ключевых компетенций. Это позволяет будущим педагогам не просто владеть отдельными навыками, а эффективно и осознанно интегрировать цифровые и информационно-коммуникационные технологии в свою профессиональную деятельность.

2. Разработка цифровых образовательных проектов (ЦОП) является эффективным методом формирования ключевых цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка. Данный тезис обоснован следующими факторами: 1) ЦОП способствуют повышению мотивации будущих учителей иностранного языка к интеграции цифровых и информационно-коммуникационных технологий в процесс изучения иностранных языков и культур; 2) процесс разработки ЦОП обеспечивает будущих учителей иностранного языка фундаментальными теоретическими знаниями о роли цифровых и информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе и специфике информационных процессов в современном обществе; 3) будущие учителя иностранного языка получают практический опыт работы с цифровыми и информационно-коммуникационными технологиями, охватывающий создание, обработку и представление информации, а также решение профессиональных задач посредством современных цифровых технологий; 4) разработка ЦОП способствует развитию у будущих учителей иностранного языка навыков принятия решений, в том числе осознанный выбор релевантных цифровых и информационно-коммуникационных технологий для достижения конкретных педагогических задач и целей; 5) работа над созданием ЦОП подготавливает будущих учителей иностранного языка к систематическому накоплению и анализу профессионального опыта в сфере применения цифровых и информационно-коммуникационных технологий, а также к эффективному обмену знаниями с коллегами и обучающимися.

3. Приоритетным подходом к формированию цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка должен стать проектно-рефлексивный подход. Он ориентирован на развитие самостоятельности, творческой активности и рефлексивных способностей будущих учителей иностранного языка в процессе освоения цифровых и информационно-коммуникационных технологий и их

интеграции в профессиональную деятельность. Проектно-рефлексивный подход реализуется через ключевые принципы: принцип рефлексии, предполагающий систематический анализ собственной деятельности, оценку достигнутых результатов, осознание трудностей и поиск путей их преодоления; принцип сотрудничества, подразумевающий обучение на основе взаимодействия студентов друг с другом, с преподавателем, а также с внешними экспертами; принцип индивидуализации, учитывающий индивидуальные особенности и потребности каждого студента, предоставляя им возможность выбирать собственную траекторию обучения и развития; принцип опережающего обучения, ориентированный на формирование у будущих учителей иностранного языка компетенций, которые будут востребованы в будущем. Применение проектно-рефлексивного подхода позволяет будущим учителям иностранного языка не только освоить современные цифровые и информационно-коммуникационные технологии, но и развить критическое мышление, коммуникативные навыки, креативность, способность к самостоятельному поиску и анализу информации, способность к рефлексии и саморазвитию.

4. Разработанная модель формирования ключевых цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка на основе цифровых образовательных проектов, базирующаяся на проектно-рефлексивном подходе, определяет педагогические условия и проектирует процесс и содержание формирования цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка. Педагогические условия включают создание полноценной цифровой образовательной среды с необходимым техническим и программным обеспечением; поддержание высокой мотивации студентов к проектной деятельности через актуализацию тем и демонстрацию практической значимости выполняемых проектов; обеспечение квалифицированной педагогической поддержки и сопровождения со стороны преподавателя; наличие методического обеспечения, включающего инструкции и базы знаний. Компонентами модели являются: целевой, организационно-методический и содержательный, критериально-оценочный. Каждый компонент раскрывает содержательные особенности формирования цифровых компетенций, определяя этапность, системность и целостность данного процесса.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертационная работа соответствует паспорту научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования: п. 4 Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции, п. 5 Обновление содержания, методик и технологий профессионального образования в изменяющихся (современных) условиях. Обновление трудовых функций и компетенций специалистов как фактор влияния на профессиональное образование, п. 19 Подготовка кадров в образовательных организациях высшего образования.

Основаниями для признания результатов исследования обоснованными и достоверными служат: глубокое изучение теоретических аспектов проблемы; использование в качестве методологической базы известных подходов к обучению; применение исследовательских методов, соответствующих

целям и задачам; успешная апробация созданного дидактического ресурса в рамках педагогического эксперимента.

Личный вклад автора проявляется в: разработке концепции исследования, а также создании и апробации структурно-содержательной модели и технологии формирования ключевых цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка на основе цифровых образовательных проектов; подготовке соответствующего дидактического ресурса (в электронной и печатной версиях) и разработке методики диагностики уровня сформированности данных компетенций; непосредственном осуществлении педагогического эксперимента, анализе и теоретическом обобщении его результатов; популяризации подхода к развитию ключевых цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка на основе цифровых образовательных проектов.

Степень достоверности и апробации результатов:

Обоснованность выводов исследования обеспечивается следующими аспектами: наличием проработанной методологической основы исходных теоретических позиций, использованием комплекса исследовательских методов, релевантных его цели и задачам, представительностью сформированной выборки и статистической значимостью экспериментально полученных данных.

Апробация результатов исследования осуществлялась в следующих формах:

— Публикации научных работ по выполненному исследованию, в том числе: 5 статей в журналах, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ (авт. 3,5 п.л.); 1 статья в журнале базы данных РИНЦ (авт. 0,1 п.л.).

— Участие в международных и всероссийских научных конференциях: III Всероссийская научно-практическая конференция «Среда электронного обучения Moodle для образования: проблемы, вопросы качества, решения» (2024); XIII Международная научно-практическая очно-заочная конференция «XXI век: гуманитарные и технические науки» (2024); IV Всероссийская конференция «Педагогический дискурс: вызовы цифровизации и трансформация образовательных практик» (2024).

— Внедрение результатов исследования в учебный процесс ОНК «Институт образования и гуманитарных наук» федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» (2022–2023 гг.). Результаты исследования диссертационной работы также были апробированы в федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (2022–2023 гг.) и в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)» (2022–2025 гг.).

Структура исследования. Исследовательская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

Во **введении** обоснована актуальность темы исследования, определены проблема, цель, объект, предмет, задачи, гипотеза, теоретико-методологическая основа, этапы, комплекс методов исследования; сформулированы положения, выносимые на защиту; описаны научная новизна, теоретическая и практическая

значимость полученных результатов; приводятся сведения об апробации результатов исследования.

В первой главе «Теоретико-методологические основы формирования цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка на основе цифровых образовательных проектов» проанализированы ключевые понятия исследования, обоснована сущность и содержание понятия «цифровые компетенции будущих учителей иностранного языка», а также определена сущность цифрового образовательного проекта как основного средства их формирования.

Во второй главе «Реализация и экспериментальная апробация модели формирования цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка на основе цифровых образовательных проектов» представлена разработанная структурно-содержательная модель, описаны педагогические условия и процесс ее реализации, который предполагает создание студентами цифровых образовательных проектов. Представлены организация, ход и результаты опытно-экспериментальной работы.

В заключении обобщаются теоретические и практические результаты исследования, сформулированы ключевые выводы, подтверждающие выдвинутую гипотезу и положения диссертационного исследования.

В приложениях представлены диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности цифровых компетенций, примеры разработанных студентами цифровых образовательных проектов и методические материалы, использованные в ходе эксперимента.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Раздел «Введение» содержит обоснование актуальности диссертационного исследования, обусловленной необходимостью совершенствования подготовки будущих учителей иностранного языка в аспекте использования цифровых и информационно-коммуникационных технологий. Определены цель, объект и предмет исследования, сформулирована гипотеза и поставлены задачи для ее проверки. Описана теоретико-методологическая основа работы, интегрирующая положения компетентностного, личностно-ориентированного, когнитивно-деятельностного и проектно-рефлексивного подходов. Раскрыты аспекты научной новизны, теоретической значимости и практической ценности выполненного исследования. Перечислены и охарактеризованы методы исследования (теоретические, эмпирические, статистические). Представлены положения, выносимые на защиту. Приведена информация об апробации и внедрении результатов, дан обзор структуры диссертационного исследования.

В первой главе «Теоретико-методологические основы формирования цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка на основе цифровых образовательных проектов» посредством анализа научной литературы, нормативно-методических документов и образовательной практики исследуются ключевые понятия и подходы, связанные с проблемой исследования.

В ходе теоретического анализа установлено, что, несмотря на значительный вклад отечественных ученых, таких как А.А. Галиакберова, Ю.С. Колесников,

М.П. Лапчик, И.В. Роберт, в разработку проблем информатизации образования, существующие подходы зачастую характеризуются инструментальной направленностью, фокусируясь преимущественно на техническом овладении программными средствами. Зарубежные интегративные модели, в частности модель технологического, педагогического и содержательного знания – ТРАСК (М. Келер (M. Koehler), П. Мишра (P. Mishra)) и Европейская рамка цифровых компетенций для педагогов – DigCompEdu, хотя и описывают структуру знаний, носят обобщенный, общепедагогический характер, не учитывая в полной мере специфику иноязычного образования. В исследовании обосновано, что применение данных моделей без адаптации к предметной области оказывается недостаточно эффективным, поскольку ведет к формированию фрагментарных навыков без понимания глубинных связей между функционалом цифрового инструмента и конкретными лингвометодическими задачами. Студент может владеть технологией создания цифрового ресурса, но не обладать методической готовностью интегрировать его в логику формирования коммуникативных навыков. Предлагаемая структурно-содержательная модель преодолевает это ограничение, базируясь на принципе приоритета педагогической задачи над технологическим средством, что позволяет трансформировать разрозненные пользовательские умения в целостную систему цифровых компетенций учителя иностранного языка.

На основе проведенного анализа уточнено понятие «цифровые компетенции учителя иностранного языка». В рамках исследования они определяются как система из трех ключевых взаимосвязанных компетенций, которые в своем единстве формируют его профессиональную цифровую компетентность. Каждая из этих компетенций представляет собой специфическое свойство индивида, характеризующее его способность и готовность к осуществлению определенного вида профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде. К ним относятся:

— Компетенция в области отбора и создания цифровых образовательных ресурсов (способность находить аутентичные материалы, критически оценивать их и создавать авторский контент).

— Компетенция в области проектирования и реализации цифрового учебного процесса (умение разрабатывать сценарии уроков в цифровой среде, организовывать онлайн-коммуникацию и цифровое оценивание).

— Компетенция в области профессионального развития и цифровой идентичности (способность к рефлексии цифрового опыта, соблюдение норм цифровой этики и авторского права).

В своей совокупности данная система компетенций представляет собой комплексную характеристику специалиста, включающую владение техническими, педагогическими, информационными, коммуникативными навыками, а также навыками профессиональной этики в цифровой среде. В исследовании определена структура каждой из этих компетенций, состоящая из четырех взаимозависимых компонентов: когнитивного, дидактического, технологического и оценочно-рефлексивного. Для каждого компонента разработаны критериальные характеристики по трем уровням сформированности. Детальное содержание данных компонентов представлено в Таблице 1.

Таблица 1 – Структура цифровых компетенций учителя иностранного языка



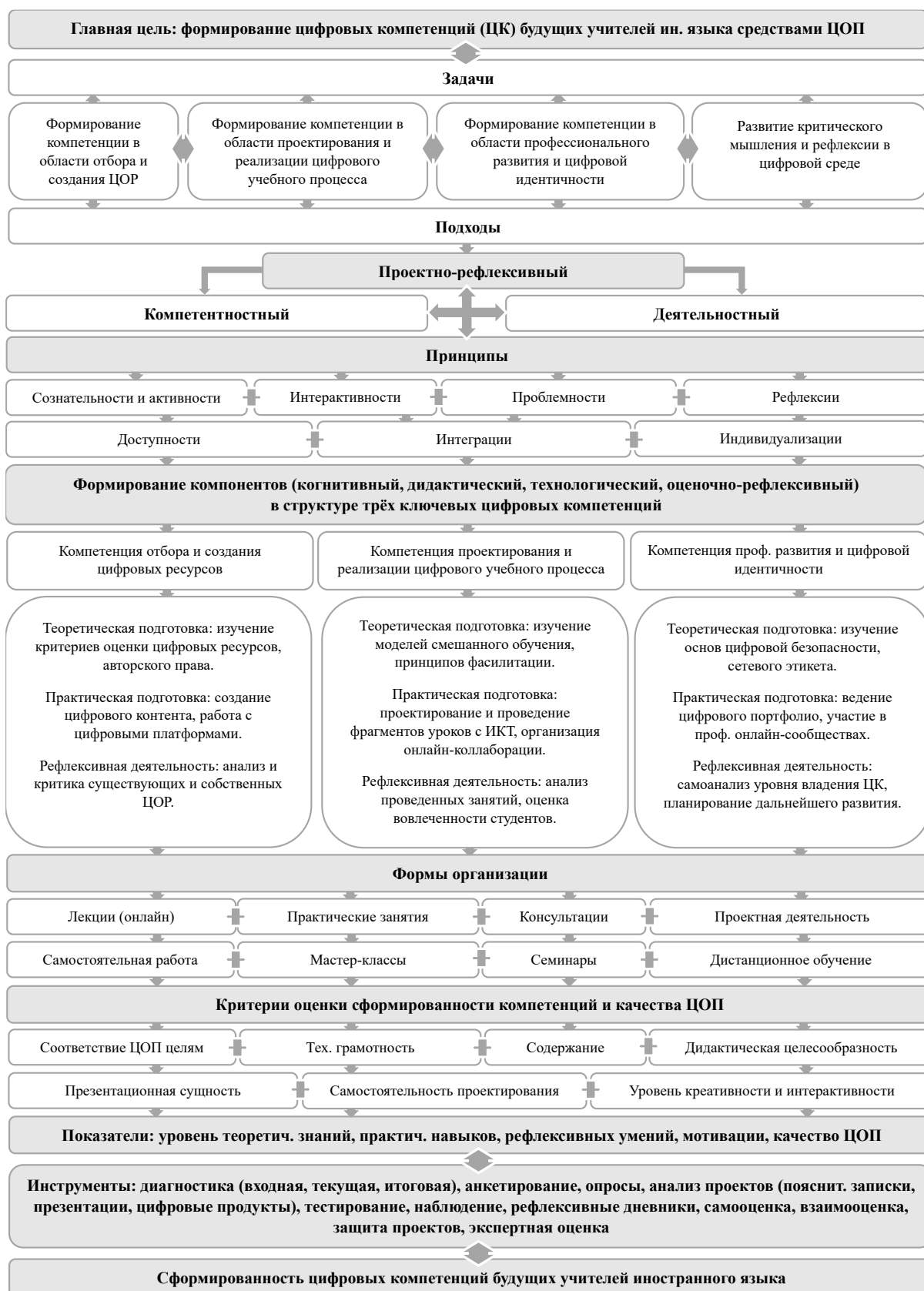
Обоснована целесообразность применения проектно-рефлексивного подхода как ведущего в формировании цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка. Раскрыта сущность данного подхода, интегрирующего активную проектную деятельность и систематическую рефлексию. Детально рассмотрено понятие «цифровой образовательный проект» (ЦОП). В работе дано авторское определение данного понятия: это комплексная, целенаправленная и ограниченная во времени форма организации образовательного процесса, основанная на активном использовании цифровых инструментов, платформ и ресурсов, способствующая созданию интерактивной, персонализированной и мотивирующей образовательной среды.

В рамках такого проекта учитель и ученики выступают соавторами нового интеллектуального продукта, одновременно совершенствуя свои цифровые компетенции и осваивая новые формы взаимодействия в цифровой среде. Выбор проектно-рефлексивного подхода в качестве методологической основы исследования обусловлен необходимостью нивелирования противоречия между уровнем технологической подготовки студентов и способностью к методически обоснованному применению цифровых инструментов. Специфика данного подхода, в отличие от классического проектного подхода, ориентированного преимущественно на результат, заключается в смещении акцента на процессуальный аспект разработки цифрового образовательного проекта и оценку его дидактического потенциала. Рефлексивный компонент рассматривается не как завершающая стадия, а как интегративный механизм, обеспечивающий осознанный отбор цифровых средств для решения конкретных педагогических задач, прогнозирование их влияния на образовательные результаты и коррекцию собственной деятельности. В данном контексте цифровой образовательный проект выступает инструментом моделирования квазипрофессиональной деятельности, обеспечивающим трансформацию разрозненных технических навыков в целостную профессиональную компетентность посредством реализации итерационного цикла «деятельность – рефлексивный анализ – коррекция».

Во второй главе «Реализация и экспериментальная апробация модели формирования цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка на основе цифровых образовательных проектов» представлена разработанная структурно-содержательная модель формирования цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка на основе ЦОП (см. Табл. 2). Описаны педагогические условия ее эффективной реализации: 1) создание полноценной цифровой образовательной среды с необходимым техническим и программным обеспечением; 2) поддержание высокой мотивации студентов к проектной деятельности через актуализацию тем и демонстрацию практической значимости выполняемых проектов; 3) обеспечение квалифицированной педагогической поддержки и сопровождения со стороны преподавателя; 4) наличие методического обеспечения, включающего инструкции и базы знаний.

Опытно-экспериментальная работа по апробации модели проводилась в период с 2022 по 2024 год на базе ОНК «Институт образования и гуманитарных наук» БФУ им. И. Канта. В эксперименте приняли участие 150 студентов 4 курса.

Таблица 2 – Структурно-содержательная модель формирования цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка на основе цифровых образовательных проектов



Для обеспечения объективности выводов были сформированы две группы: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) по 75 человек в каждой методом случайной выборки.

На **констатирующем** этапе была проведена проверка начальной сопоставимости (гомогенности) групп и диагностика исходного уровня цифровых компетенций. Для обеспечения точности измерений был разработан комплексный диагностический инструментарий, включающий:

1. Анкетирование, которое направлено на оценку мотивационно-ценностного компонента и самооценку владения технологиями (по шкале Лайкерта).

2. Специализированное тестирование, состоящее из трех блоков, каждый из которых измерял конкретный аспект компетентности. Блок 1 (Теоретические знания) – проверка знаний основ цифровой дидактики, моделей интеграции технологий (SAMR, TRACK), норм авторского права. Измерялся когнитивный компонент. Блок 2 (Практические навыки) – выполнение заданий на владение функционалом платформ (LMS, сервисы Web 2.0). Измерялся технологический компонент. Блок 3 (Решение педагогических задач) – кейсовые задания, требующие обоснованного выбора цифрового инструмента под конкретную учебную цель. Измерялся дидактический компонент.

Анализ результатов входного анкетирования и тестирования с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок показал отсутствие статистически значимых различий между ЭГ и КГ по всем ключевым показателям ($p > 0,05$).

Результаты представлены в Таблице 3. Анализ исходных данных показал, что студенты обеих групп, владея базовыми пользовательскими навыками (Блок 2 около 48 %), испытывают серьезный дефицит методических знаний и затрудняются в решении педагогических задач средствами ИКТ (Блок 3 около 41 %), что подтвердило гомогенность групп и актуальность внедрения разработанной модели.

На **формирующем** этапе обучение в обеих группах было интегрировано в содержание дисциплин «Современная электронная информационно-образовательная среда» и «Теория обучения иностранным языкам» (общий объем 144 акад. часа). Ключевое различие заключалось в проектировании образовательного процесса и организации практической деятельности обучающихся.

В **контрольной** группе (КГ) обучение проводилось по традиционной модели. Практическая часть состояла из выполнения набора отдельных, дискретных заданий по работе с цифровыми инструментами (например: «создать презентацию», «разработать тест в Google Forms», «записать аудио»).

Данная модель была направлена на формирование фрагментарных технологических навыков, а не целостной системы цифровых компетенций.

В **экспериментальной** группе (ЭГ) обучение было выстроено в соответствии с разработанной моделью на основе проектно-рефлексивного подхода. Основной формой деятельности являлась комплексная работа по созданию цифровых образовательных проектов (ЦОП). Формирование цифровых

компетенций проходило через последовательные этапы работы над проектом, каждый из которых целенаправленно развивал конкретную компетенцию:

1. На пропедевтическом и проектировочном этапах формировалась компетенция в области отбора и создания цифровых образовательных ресурсов. Студенты анализировали реальные проблемы обучения языку (например, трудности в усвоении времен английского глагола) и обосновывали выбор связки инструментов для их решения (почему Quizlet эффективен для лексики, а WordWall – для грамматики).

Таблица 3 – Результаты проверки гомогенности экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе

Показатель	Экспериментальная группа (ЭГ) (n=75) M ± SD	Контрольная группа (КГ) (n=75) M ± SD	Значение t-критерия	Уровень знач. (p-value)	Вывод
Самооценка владения ЦТ (1–5)	2,36 ± 0,87	2,38 ± 0,89	-0,15	0,88	Различия стат. не значимы
Мотивация (1–5)	3,93 ± 0,94	3,91 ± 0,95	0,14	0,89	Различия стат. не значимы
Блок 1. Теор. знания (%)	55,4 % ± 15,2 %	55,8 % ± 15,5 %	-0,17	0,86	Различия стат. не значимы
Блок 2. Практ. навыки (%)	48,1 % ± 20,5 %	48,5 % ± 20,8 %	-0,13	0,90	Различия стат. не значимы
Блок 3. Решение пед. задач (%)	41,5 % ± 18,8 %	41,9 % ± 19,1 %	-0,14	0,89	Различия стат. не значимы
Общий балл по тесту (%)	48,3 % ± 18,2 %	48,7 % ± 18,5 %	-0,15	0,88	Различия стат. не значимы

2. На этапе практической реализации формировалась компетенция в области проектирования и реализации цифрового учебного процесса. Студенты создавали сложные цифровые продукты: иммерсивные экскурсии на платформе Matterport с встроенными лингвистическими заданиями; интерактивные квесты; мультимедийные лонгриды. Задача состояла в том, чтобы не просто создать продукт, а методически грамотно встроить его в структуру урока.

3. На этапе презентации и рефлексии формировалась компетенция в области профессионального развития и цифровой идентичности. Обязательным элементом являлась публичная защита проекта с методическим обоснованием. Последующая групповая и индивидуальная рефлексия (с использованием цифровых дневников) была направлена на критический анализ полученного

опыта, выявление возникших методических и технологических трудностей, а также определение зон дальнейшего профессионального роста.

После завершения формирующего этапа было проведено **итоговое диагностирование** с использованием того же инструментария. Сравнительный анализ внутригрупповой динамики показал, что в обеих группах произошли статистически значимые положительные изменения ($p < 0,001$). Однако абсолютный прирост в ЭГ был значительно выше. Так, общий балл по итоговому тесту в ЭГ увеличился в среднем с 48,3 % до 85,7 %, в то время как в КГ – с 48,7 % до 63,9 %.

Ключевым этапом анализа стало сравнение итоговых результатов ЭГ и КГ для доказательства эффективности разработанной модели. Результаты, представленные в Таблице 4, однозначно свидетельствуют о статистически значимом превосходстве экспериментальной группы над контрольной по всем ключевым показателям на итоговом срезе ($p < 0,001$).

Анализ данных Таблицы 4 показывает, что традиционная методика обучения, применявшаяся в контрольной группе, обеспечивает достаточный уровень освоения функционала цифровых инструментов, что подтверждается значимым ростом показателей по Блоку 2 (Технические навыки) до 65,4 %. Вместе с тем, в экспериментальной группе этот показатель существенно выше (85,7 %), что обусловлено необходимостью комбинирования сложных инструментов для реализации творческого замысла проекта. Однако наиболее показательным доказательством эффективности разработанной модели является выявленный статистический разрыв по Блоку 3 (Решение педагогических задач), где значение t-критерия достигло максимума ($t = 14,87$). Студенты ЭГ продемонстрировали способность решать педагогические задачи на уровне 83,3 %, в то время как результат КГ составил лишь 51,2 %.

Данный факт свидетельствует о том, что внедрение структурно-содержательной модели способствует формированию не просто уверенного пользователя технологий, а компетентного методиста, способного обоснованно интегрировать цифровые ресурсы в педагогический процесс, тогда как студенты контрольной группы, владея инструментарием технически, часто испытывали затруднения в поиске его адекватного методического применения.

Для подтверждения количественных данных был проведен **качественный анализ** продуктов деятельности (пояснительных записок к цифровым образовательным проектам) и контент-анализ ответов на открытые вопросы анкет. Результаты контент-анализа выявили качественную трансформацию понимания сущности цифровых компетенций студентами ЭГ. Если до эксперимента 85 % респондентов ассоциировали компетенцию с «умением пользоваться компьютером», то после эксперимента 85 % студентов ЭГ в своих определениях использовали категории «методическая интеграция», «педагогическая целесообразность» и «решение образовательных задач». В КГ понимание осталось преимущественно на инструментальном уровне. Анализ выполненных проектов также показал различия: работы студентов ЭГ представляли собой законченные методические продукты (готовые к внедрению уроки, курсы, квесты) с проработанной структурой и критериями оценки, в то время как портфолио

студентов КГ часто состояло из набора разрозненных файлов, не объединенных единой педагогической логикой.

Таблица 4 – Сравнительный анализ итоговых уровней сформированности цифровых компетенций в ЭГ и КГ

Показатель	Экспериментальная группа (ЭГ) (n=75) M ± SD	Контрольная группа (КГ) (n=75) M ± SD	Значение t-критерия	Уровень знач. (p-value)	Вывод
Самооценка (1–5)	4,28 ± 0,66	3,15 ± 0,85	10,24	< 0,001	Различия стат. значимы
Мотивация (1–5)	4,75 ± 0,48	4,12 ± 0,71	7,68	< 0,001	Различия стат. значимы
Блок 1. Теор. знания (%)	88,2 % ± 8,5 %	75,1 % ± 12,3 %	8,51	< 0,001	Различия стат. значимы
Блок 2. Практ. навыки (%)	85,7 % ± 12,1 %	65,4 % ± 16,4 %	9,80	< 0,001	Различия стат. значимы
Блок 3. Решение пед. задач (%)	83,3 % ± 11,5 %	51,2 % ± 17,2 %	14,87	< 0,001	Различия стат. значимы
Общий балл по тесту (%)	85,7 % ± 10,7 %	63,9 % ± 15,3 %	11,56	< 0,001	Различия стат. значимы

Таким образом, комплексный анализ количественных и качественных данных позволяет сделать вывод о доказанной эффективности разработанной структурно-содержательной модели. Эксперимент показал, что предложенный подход способствует не только освоению цифровых и информационно-коммуникационных технологий, но и развитию педагогического мышления, креативности и самостоятельности. Гипотеза исследования нашла свое полное эмпирическое подтверждение.

В заключении обобщаются основные результаты теоретического и экспериментального исследования, формулируются выводы, подтверждающие гипотезу. Отмечается, что разработанная структурно-содержательная модель, основанная на проектно-рефлексивном подходе, доказала свою высокую эффективность. Результаты экспериментальной работы, подтвержденные статистически ($p < 0,001$), свидетельствуют о том, что данная модель обеспечивает комплексное и системное развитие цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка. Статистически значимое превосходство экспериментальной группы над контрольной по всем ключевым показателям доказывает, что

формирование ключевых цифровых компетенций на основе разработки цифровых образовательных проектов является более результативным, чем традиционный подход, основанный на выполнении отдельных заданий. Предложены практические рекомендации по использованию модели в образовательном процессе. Намечены перспективы дальнейших исследований, связанные с расширением экспериментальной базы, изучением долгосрочных эффектов и разработкой новых типов ЦОП.

Основное содержание диссертации и результаты диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора, общим объемом 3,6 п.л.:

1. Научные статьи,

а) опубликованные в ведущих российских периодических изданиях, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных положений кандидатской диссертации:

1. Чумаков, Д.А. Проблема формирования ИКТ-компетенции будущих учителей иностранного языка в работах отечественных и зарубежных исследователей / Д.А. Чумаков // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 1–1. С. 489–503. – DOI: 10.34670/AR.2024.18.69.085. – EDN: LRYBXZ (авт. 1 п.л.)

2. Чумаков, Д.А. Цифровой образовательный проект как средство формирования информационно-коммуникационной компетенции будущих учителей иностранного языка / Д.А. Чумаков // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 3–1. С. 346–357. – DOI: 10.34670/AR.2023.11.19.062. – EDN: AIUALI (авт. 0,9 п.л.)

3. Чумаков, Д.А. Формирование информационно-коммуникационной компетенции студентов педагогических вузов / Д.А. Чумаков // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 8–1. С. 352–365. – DOI: 10.34670/AR.2023.92.93.036. – EDN: AMFCSS (авт. 1 п.л.)

4. Чумаков, Д.А. Структурно-содержательная модель формирования цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка на основе проектно-рефлексивного подхода / Д.А. Чумаков // Современное педагогическое образование. 2025. № 10. С. 238–241. (авт. 0,3 п.л.)

5. Чумаков, Д.А. Апробация и оценка эффективности модели формирования цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка средствами цифровых образовательных проектов / Д.А. Чумаков // Современное профессиональное образование. 2025. №10. С. 223–225. (авт. 0,3 п.л.)

б) опубликованные в российских и региональных периодических изданиях, журналах, сборниках статей, материалах научно-практических конференций:

6. Чумаков, Д.А., Болотина М.А. Цифровое образование на современном этапе: перспективы и проблемы / Д.А. Чумаков, М.А. Болотина // Вестник молодежной науки. 2021. № 1 (28). С. 1–5. – DOI: 10.46845/2541-8254-2021-1(28)-1-1. – EDN: KTPXNG (авт. 0,1 п.л.)

Чумаков Даниил Александрович

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ЦИФРОВЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ**

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Подписано в печать
« ____ » января 2026 г.
Формат 60x90 1/16. Усл. печ. л. 1,5
Тираж 150 экз. Заказ № ____

Отпечатано в Полиграфическом центре
Балтийского федерального университета им. И. Канта
236001, г. Калининград, ул. Гайдара, 6