

[https://урок.рф/library/priyomi\\_formirovaniya\\_navikov\\_effektivnogo\\_chteniya\\_v\\_201441.html](https://урок.рф/library/priyomi_formirovaniya_navikov_effektivnogo_chteniya_v_201441.html) (дата обращения: 06.01.2026). – Текст: электронный.

3. Фахуртдинова, Л.В. Эффективные приемы и методы для формирования читательской грамотности при обучении чтению в начальной школе / Л.В. Фахуртдинова // Образовательная социальная сеть nsportal.ru – 2022. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2022/05/05/effektivnye-priyomy-i-metody-dlya-formirovaniya> (дата обращения: 06.01.2026). – Текст: электронный.

4. Гусякова, Н.И. Педагогическая установка и ее роль в становлении и развитии профессионального сознания будущего учителя / Н.И. Гусякова, Т.И. Васильева // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2008. – № 6. – С. 44-51.

**Л.Р. КОМАРОВА, В.А. ВЕТВИНСКАЯ, К.А. ТИМОФЕЕВ**

Россия, Великий Новгород, ФГБОУ ВО «НовГУ имени Ярослава Мудрого»

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Введение.** Цифровая трансформация высшего образования выступает одним из ведущих трендов современного этапа развития общества, обуславливая необходимость переосмысления структуры и содержания профессиональной готовности педагогических кадров. Распространение гибридных и дистанционных форматов обучения знаменует собой фундаментальную трансформацию устоявшейся парадигмы педагогического взаимодействия. Традиционная модель непосредственной («лицом к лицу») коммуникации в системе «преподаватель – обучающийся» замещается технологически опосредованной моделью, в которой интерфейсы цифровых платформ, синхронные и асинхронные каналы связи выступают не просто инструментами трансляции знаний, а новой средой существования образовательных практик.

Данная ситуация объективно порождает существенное дидактическое противоречие, имеющее многоуровневый характер. С одной стороны, фиксируется выраженный социальный и профессиональный запрос: эффективность функционирования цифровой образовательной среды напрямую зависит от наличия педагогических кадров, владеющих специфическими компетенциями в области онлайн-коммуникации. Речь идет не только о технической грамотности, но и о способности выстраивать интерактивное взаимодействие, управлять вниманием, поддерживать когнитивную вовлеченность и создавать комфортный психологический климат в условиях «цифрового разрыва» и визуальной депривации. С другой стороны, наблюдается выраженный дефицит в теоретико-методологическом и прикладном обеспечении процесса формирования указанных компетенций. Существующие дидактические механизмы зачастую экстраполируют традиционные методы обучения в онлайн-формат без учета его специфики, реализуя так называемый «переносной» подход.

Положение усугубляется противоречивостью субъективного восприятия данной проблемы самими обучающимися. Студенческое сообщество демонстрирует неоднозначное, амбивалентное отношение к роли дистанционных образовательных технологий в процессе овладения коммуникативными навыками, где ценность автономии и гибкости сочетается с критикой редукации невербального компонента общения и сложностей обратной связи. Институционально-формальная основа для перехода к дистанционному обучению была заложена приказом Минобрнауки № 816 «Об утверждении Порядка применения... электронного обучения, дистанционных образовательных технологий...», а пандемия COVID-19 стала катализатором его повсеместного внедрения в 2020 году. Однако технологическая готовность не всегда сопровождается готовностью психолого-педагогической.

Целью нашего исследования является выявление особенностей восприятия студентами процесса формирования их коммуникативной компетентности в условиях дистанционного обучения, а также определение ключевых противоречий в их оценках и их психолого-педагогическая интерпретация.

**Основная часть.** Ключевым проявлением цифровой трансформации образования стало повсеместное внедрение дистанционного обучения (ДО), под которым в нормативных документах и научной литературе понимается форма организации образовательного процесса, реализуемая с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников. Именно технологическая опосредованность взаимодействия кардинально меняет требования к профессиональным качествам педагога, выдвигая на передний план специфический конструкт – цифровую коммуникативную компетентность (ЦКК). В работах Н. Х. Савельевой и соавторов она определяется как способность целенаправленно и результативно использовать цифровые технологии для организации общения и обмена информацией в профессиональных целях [1, с. 71]. Г.У. Солдатова и Е.И. Рассказова, в рамках своей модели цифровой компетентности, описывают ЦКК как системное образование, включающее знания, умения, мотивацию и ответственность, необходимые для эффективного взаимодействия в различных онлайн-форматах [2, с. 27].

Однако для нашего исследования, направленного на выявление дефицитов в подготовке будущих педагогов и их психологических причин, наиболее продуктивным представляется структурно-компонентный подход, наиболее полно представленный в работах Л.Ц. Кагермазовой и ее соавторов [3, с. 103]. Данный подход позволяет рассматривать коммуникативную компетентность как интегративное качество личности, включающее систему взаимосвязанных элементов: мотивационного, когнитивного, операционно-деятельностного и личностного. Ценность этой модели заключается в

том, что она позволяет детально проанализировать, как именно цифровая среда воздействует на каждый из структурных компонентов.

Принципиально важным является тезис о том, что формирование коммуникативной компетентности в условиях цифровой образовательной среды требует не простой адаптации, а сущностной трансформации ее традиционной модели. Речь идет о целенаправленном формировании новой системы качеств, специфичных для дистанционного взаимодействия. Проведенный анализ моделей позволяет конкретизировать эту трансформацию:

1; Мотивационный компонент дополняется установкой на непрерывное освоение цифровых инструментов и готовностью к профессиональной реализации в условиях цифровой среды.

2; Когнитивный компонент расширяется за счет включения знаний в области цифрового этикета, сетевой безопасности, психологии онлайн-взаимодействия.

3; Операционно-деятельностный компонент трансформируется: акцент смещается с навыков публичного выступления на умения организовывать и модерировать полилоги в чатах, видеоконференциях и на асинхронных дискуссионных площадках.

4; Личностный компонент требует развития таких качеств, как цифровая эмпатия, толерантность к технологической неопределенности, стрессоустойчивость в условиях коммуникативных перегрузок [1, с. 73].

Среда дистанционного обучения, таким образом, выступает катализатором для развития навыков управления и синхронизации коммуникационных процессов в социальной и цифровой реальности. Это ставит перед системой образования вопрос об обеспечении качества обучения в новых условиях, что требует не механической имплементации технологий, а целенаправленной трансформации дидактики в соответствии с потенциалом и ограничениями дистанционного формата.

Для исследования особенностей формирования коммуникативной компетентности студентов-педагогов в условиях ДО был использован комплексный подход. Теоретические методы включали анализ специализированной литературы и обобщение психолого-педагогического опыта. Эмпирическое исследование проводилось с использованием метода анкетирования (платформа Google Forms). Выборку составили 100 студентов с 1 по 5 курс Педагогического института Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Анкета включала блоки вопросов, направленных на оценку опыта взаимодействия с ДО, самооценку уровня цифровых и коммуникативных навыков, а также выявление восприятия роли ДО в развитии профессионально значимых коммуникативных умений.

Результаты анкетирования показали высокую степень технологической интеграции студентов: 100% респондентов используют дистанционные ресурсы, а 82% признают ДО необходимой составляющей современной педагогической подготовки. Это свидетельствует о полной интеграции

дистанционных технологий в образовательный процесс и признании их значимости для формирования компетенций, востребованных на рынке труда. При этом самооценка уровня владения цифровыми технологиями носит преимущественно умеренный характер: 75% оценили свой уровень как средний, что характеризуется эффективным управлением данными, использованием облачных технологий и профессионально-ориентированного ПО, но не свидетельствует о наличии экспертных компетенций. Высокий уровень отметили 15% опрошенных, низкий – 10%.

Данные о регулярности использования платформ ДО неоднозначны. О постоянном использовании (каждый учебный день) заявили 58,8% респондентов; 17,6% пользуются платформами несколько раз в неделю; почти четверть (23,5%) – несколько раз в месяц, что может указывать на низкую мотивацию и вовлеченность части студентов в данный формат обучения.

На вопрос о восприятии студентами роли ДО в формировании коммуникативных навыков мнения респондентов разделились критически: только 36% опрошенных считают, что ДО может повысить их коммуникативные навыки; 29% ставят это под сомнение; больше трети студентов (35%) полностью отрицают вклад ДО в улучшение навыков общения. Таким образом, почти две трети опрошенных (64%) скептически или отрицательно оценивают роль ДО в развитии ключевого профессионального качества педагога – коммуникативной компетентности.

Данный скепсис вступает в противоречие с достаточно высокой самооценкой собственных коммуникативных навыков: 76,5% студентов считают свои способности средними, а 23,5% – отличными. Наиболее рельефно когнитивный диссонанс проявился при оценке важности конкретных профессиональных умений и инструментов для их развития. Студенты демонстрируют четкое осознание структуры профессионально важных коммуникативных умений (когнитивный компонент), выделяя среди них: способность ясно и четко излагать свою точку зрения – 70,6%; умение разрешать конфликты и создавать комфортную обстановку – 58,8%; навыки публичного выступления – 35,3%.

Однако, осознавая важность вышеописанных навыков, студенты практически полностью обесценивают основной инструмент для их отработки в онлайн-формате – видеоконференции, которым отводят значимую роль лишь 5,9% респондентов. Сопоставление этих данных (35,3% важности против 5,9% эффективности) выявляет системный разрыв: будущие педагоги, формально принимая цифровую среду и ее инструментарий, ментально и практически не воспринимают ее как полноценное дидактическое пространство для отработки стержневых профессионально-коммуникативных навыков.

Среди инструментов и форматов, которые, по мнению студентов, все же способствуют развитию навыков общения в ДО, были названы: задания видео-формата или формата голосового сообщения (23,5%), форумы для обсуждения тем (17,6%), мастер-классы (11,8%). Это указывает на то, что

студенты готовы принимать асинхронные и хорошо структурированные форматы, но скептически относятся к синхронной онлайн-коммуникации, которая, по их ощущению, не обеспечивает психологической достоверности общения.

Интерпретация полученных данных в рамках структурно-компонентной модели Л.Ц. Кагермазовой [3] позволяет сделать следующие выводы:

1; Мотивационный компонент характеризуется амбивалентностью: с одной стороны, студенты мотивированы на овладение профессией и признают важность коммуникации, с другой – у них отсутствует мотивация использовать для этого инструменты ДО, которые не обеспечивают, с их точки зрения, полноценного контакта.

2; Когнитивный компонент сформирован достаточно хорошо: студенты верно идентифицируют ключевые для профессии коммуникативные умения (ясность речи, конфликто разрешение).

3; Операционно-деятельностный компонент оказывается наиболее уязвимым в условиях ДО. Студенты не видят действенных инструментов внутри цифровой среды для отработки публичных выступлений и управления конфликтами, что делает этот компонент несформированным именно в его цифровой ипостаси.

4; Личностный компонент испытывает дефицит из-за «эффекта депривации аудитории», когда отсутствие «живой» реакции и невербальных сигналов не позволяет студенту проявить эмпатию, стрессоустойчивость и получить эмоциональную обратную связь.

Таким образом, эмпирически подтверждается наличие системного разрыва: наблюдается функциональный разрыв между использованием ДО как средства доставки контента и его потенциалом как площадки для становления профессиональной компетентности.

Проведенное исследование позволило эмпирически зафиксировать и охарактеризовать системное противоречие в восприятии студентами-педагогами роли дистанционного обучения в формировании их коммуникативной компетентности. Выявлено, что при общем признании технологической необходимости ДО и высоком уровне пользовательской активности, его дидактический и психолого-педагогический потенциал в развитии коммуникативной компетентности остается недооцененным и нереализованным. Будущие педагоги не идентифицируют цифровую среду как аутентичное пространство для отработки ключевых профессиональных умений, что порождает когнитивный диссонанс и снижает мотивацию к использованию коммуникативных возможностей онлайн-форматов.

Для преодоления выявленного разрыва необходима целенаправленная педагогическая работа, включающая следующие психолого-педагогические рекомендации:

Внедрение интерактивных коммуникативных форматов с обязательной видеоактивностью: онлайн-дебаты, групповые тренинги в «сессионных залах», задания, требующие записи видео-самопрезентаций или анализа видеовыступлений сокурсников. Это позволит трансформировать операционно-деятельностный компонент.

Разработка прозрачных критериев оценки коммуникативных умений в цифровой среде: студенты должны понимать, как оценивается культура ведения асинхронной дискуссии, умение кратко сформулировать мысль в чате, аргументированность в комментариях.

Обучение студентов рефлексии собственного цифрового коммуникативного опыта. После выполнения коммуникативных заданий необходимо организовывать обсуждение, в ходе которого студенты анализируют успехи и ошибки, что способствует осознанному развитию компетенции и укреплению личностного компонента.

Активная популяризация и методическое сопровождение участия студентов в научных онлайн-конференциях как форме развития академической и профессиональной коммуникации, что позволит изменить имидж видеоконференций как «неполноценного» формата.

Создание ситуаций «позитивного коммуникативного напряжения» – моделирование в онлайн-среде сложных педагогических ситуаций (например, конфликт в чате), где сниженный невербальный контекст вынуждает студентов искать новые, более точные вербальные и визуальные средства для решения задачи.

**Заключение.** Перспективы дальнейших исследований определяются необходимостью решения выявленных проблем. Приоритетными направлениями являются: изучение компенсаторных механизмов, используемых участниками образовательного процесса для восполнения дефицита невербальной информации; разработка и экспериментальная апробация целевых педагогических моделей формирования ЦКК; организация межвузовских сравнительных исследований для определения степени универсальности выявленных тенденций.

Список использованных источников:

1. Савельева, Н. Х. Цифровая коммуникативная компетенция как одна из характеристик востребованного специалиста современной России / Н. Х. Савельева, О. В. Попонина, Е. В. Гришина, Т. А. Пыркова, Е. М. Божко // Гуманитарные науки. – 2024. – № 1 (65). – С. 69-75.
2. Солдатова, Г. У. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 2 (14). – С. 25-31.
3. Кагермазова, Л. Ц. О формировании коммуникативной компетентности будущего педагога / Л. Ц. Кагермазова, И. В. Абакумова, С. Л. Лунин, Е. О. Щульц // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. – 2015. – № 1 (185). – С. 100-104.