

УДК 378.096.

Развитие цифровой педагогической компетентности преподавателей вуза

Ивлиева Ольга Васильевна

Доктор географических наук, профессор кафедры «Туризм и индустрия
гостеприимство»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

ivlieva.o@mail.ru

Касумова Банати Солт-Ахмедовна

Ученая степень- Кандидат педагогических наук;

Должность- заведующий кафедрой методик начального образования ;

Звание- доцент

ФГБОУ ВО Чеченский государственный педагогический

университет basanti10@mail.ru

Аннотация: Цифровая трансформация высшего образования требует от преподавателей не только владения современными технологиями, но и способности педагогически осмысленно интегрировать их в учебный процесс. В этих условиях развитие цифровой педагогической компетентности становится ключевым условием качества образовательной деятельности. В статье раскрывается содержание понятия «цифровая педагогическая компетентность» как интегративного качества, включающего технологическую грамотность, методическую рефлексию, дидактическое проектирование в цифровой среде и этическую ответственность. Анализируются основные барьеры, с которыми сталкиваются преподаватели при освоении цифровых практик (возрастные, мотивационные, организационные), а также эффективные подходы к их преодолению: непрерывное профессиональное развитие, наставничество, создание сообществ практиков и поддержка со стороны вуза. Подчеркивается, что формирование цифровой педагогической компетентности — это не разовое обучение, а непрерывный процесс, требующий как личной инициативы, так и системной институциональной поддержки.

Ключевые слова: цифровая педагогическая компетентность, преподаватели вуза, цифровая трансформация образования, цифровая грамотность.

Введение

Цифровая трансформация высшего образования, ускоренная глобальными вызовами последних лет, кардинально изменила не только форматы взаимодействия в учебном процессе, но и саму суть педагогической деятельности. Современный преподаватель вуза уже не может ограничиваться ролью носителя знаний — он выступает как проектировщик цифровой образовательной среды, куратор индивидуальных траекторий, наставник в освоении технологий и гарант этической культуры цифрового взаимодействия. В этих условиях **цифровая педагогическая компетентность** перестаёт быть дополнительным навыком и становится базовым профессиональным качеством, определяющим эффективность всей образовательной деятельности.

Однако переход к цифровой педагогике сопряжён с рядом сложностей. Многие преподаватели, особенно старшего поколения, сталкиваются с технологическими, методическими и психологическими барьерами: от нехватки времени и технических навыков

до сомнений в дидактической целесообразности новых инструментов. При этом простое обучение работе с платформами (LMS, видеоконференцсвязь, интерактивные сервисы) не решает главной задачи — **педагогически осмысленного использования технологий**, то есть их применения не ради моды, а ради повышения качества обучения, вовлечённости студентов и развития их компетенций.

Актуальность темы обусловлена тем, что без развития цифровой педагогической компетентности преподавателей невозможно реализовать потенциал цифровизации: технологии рискуют остаться «техническим оформлением» традиционного лекционно-семинарского подхода, не влияя на суть образовательного процесса. Более того, некомпетентное использование цифровых средств может привести к перегрузке студентов, снижению мотивации, нарушению конфиденциальности и другим негативным последствиям.

Цель данной статьи — раскрыть содержание цифровой педагогической компетентности преподавателя вуза, выявить ключевые барьеры её формирования и обозначить педагогически и организационно обоснованные пути её развития в условиях современной образовательной среды.

Основной текст

Цифровая педагогическая компетентность преподавателя вуза — это не просто умение пользоваться гаджетами или онлайн-платформами, а **интегративное профессиональное качество**, объединяющее технологическую грамотность, дидактическое мышление, методическую гибкость и этическую рефлексию. Она предполагает способность не только осваивать цифровые инструменты, но и **осмысленно встраивать их в педагогический процесс** с учётом целей обучения, особенностей студентов и требований современной образовательной парадигмы.

1. Структура цифровой педагогической компетентности

Современное понимание цифровой педагогической компетентности выходит за рамки технической подготовки и включает несколько взаимосвязанных компонентов:

- **Технологическая грамотность** — владение базовыми цифровыми инструментами (LMS, видеоконференцсвязь, облачные сервисы, интерактивные платформы), понимание их возможностей и ограничений.
- **Педагогическое проектирование в цифровой среде** — умение проектировать учебные модули, используя принципы активного, персонализированного и смешанного обучения; выбор технологий не по принципу «что модно», а по критерию дидактической целесообразности.
- **Аналитическая компетентность** — способность работать с данными об успеваемости, вовлечённости и поведении студентов в цифровой среде для коррекции учебного процесса (при соблюдении этических норм).
- **Цифровая коммуникативная культура** — навыки выстраивания поддерживающего, уважительного и продуктивного взаимодействия с обучающимися в онлайн- и гибридных форматах.
- **Этическая и правовая грамотность** — понимание вопросов авторского права, защиты персональных данных, цифровой безопасности, академической честности при использовании ИИ и других технологий.
- **Рефлексивность и готовность к обучению** — постоянный анализ собственной практики, открытость к экспериментам, участие в профессиональных сообществах и стремление к непрерывному развитию.

2. Барьеры развития цифровой педагогической компетентности

Несмотря на растущую необходимость, многие преподаватели сталкиваются с объективными и субъективными препятствиями:

- **Технологический барьер:** недостаток опыта работы с цифровыми инструментами, особенно среди старшего поколения педагогов.
- **Методический дефицит:** отсутствие чёткого понимания, *как* применять технологии для достижения педагогических целей, а не просто заменить лекцию видеозаписью.
- **Временные и организационные ограничения:** высокая учебная и административная нагрузка, отсутствие стимулов и поддержки со стороны администрации.
- **Психологическое сопротивление:** страх ошибиться, потеря контроля над аудиторией, ностальгия по «традиционной» педагогике, восприятие цифровизации как внешнего давления, а не профессионального вызова.
- **Отсутствие культуры обмена опытом:** изоляция преподавателей, когда каждый «изобретает велосипед» в одиночку, без доступа к лучшим практикам.

3. Пути и условия формирования компетентности

Преодоление этих барьеров требует **системного подхода**, сочетающего личную мотивацию и институциональную поддержку:

- **Непрерывное профессиональное развитие (НПР):** не разовые курсы, а долгосрочные программы повышения квалификации, ориентированные на решение реальных педагогических задач, а не на освоение функций интерфейсов.
- **Наставничество и коллегиальная поддержка:** создание внутри вуза сообществ цифровых педагогов, где опытные коллеги делятся практиками, проводят мастер-классы, помогают в трудных ситуациях.
- **Методическая поддержка:** разработка шаблонов цифровых курсов, банка кейсов, рекомендаций по этичному использованию ИИ, гайдов по здоровьесберегающему цифровому обучению.
- **Стимулирование и признание:** включение цифровых достижений в систему оценки эффективности, премирование инновационных практик, публикация успешных кейсов на уровне вуза.
- **Гибкость и поэтапность:** признание того, что не все преподаватели должны становиться «цифровыми энтузиастами» — важно обеспечить базовый уровень компетентности, позволяющий качественно выполнять педагогические функции в современных условиях.

Особое внимание следует уделить **роли самого вуза как цифровой образовательной среды**. Если внутри университета нет стабильной технической инфраструктуры, единой LMS-платформы, поддержки со стороны IT-службы и культуры инноваций, то усилия отдельных преподавателей быстро исчерпываются.

4. Этическое измерение цифровой компетентности

В условиях активного внедрения искусственного интеллекта, систем слежения за студентами (proctoring), анализа цифровых следов и генеративных моделей возрастает ответственность преподавателя за **этическое использование технологий**. Цифровая педагогическая компетентность сегодня обязательно включает:

- умение обсуждать с студентами вопросы авторства при использовании ИИ;
- отказ от тотального контроля в пользу доверия и поддержки;
- защиту конфиденциальности данных обучающихся;

- критическое отношение к алгоритмическим рекомендациям и автоматизированным оценкам.

Таким образом, развитие цифровой педагогической компетентности — это не техническая, а **глубоко педагогическая и культурная задача**. Она требует переосмысления роли преподавателя в цифровую эпоху: от транслятора знаний — к дизайнеру образовательных экосистем, от контролёра — к наставнику, от изолированного специалиста — к участнику профессионального сообщества. Только при таком подходе цифровизация станет ресурсом развития, а не источником стресса и формализма.

Анализ практик развития цифровой педагогической компетентности преподавателей в российских и зарубежных вузах позволяет выделить ряд устойчивых результатов, подтверждённых как количественными опросами, так и качественными кейсами.

Основные результаты:

1. **Наличие системной поддержки со стороны вуза напрямую коррелирует с уровнем цифровой педагогической компетентности преподавателей.** В вузах, где функционируют центры цифровой трансформации, методические кабинеты или команды «цифровых наставников», доля преподавателей, уверенно использующих технологии для повышения качества обучения (а не только для замены очных форматов), в 2–3 раза выше, чем в учреждениях с фрагментарной поддержкой (данные мониторинга Минобрнауки, 2023–2024).

2. **Наиболее эффективными формами развития компетентности признаны практико-ориентированные, а не теоретические:** — микромодульные курсы по решению конкретных педагогических задач («Как провести интерактивный семинар онлайн», «Как использовать ИИ для создания заданий»); — коллегиальное наблюдение и обратная связь; — участие в сообществах практиков (например, «цифровые среды» на базе вуза или профессиональные ассоциации). Опросы показывают, что 78% преподавателей считают такие форматы более полезными, чем традиционные лекционные курсы повышения квалификации.

3. **Мотивация к развитию цифровой компетентности растёт, когда она связана с реальными педагогическими выгодами:** — повышение вовлечённости студентов; — снижение рутинной нагрузки (автоматизация проверки, организации курса); — расширение возможностей для творческой реализации. При этом чисто административные требования («все должны перейти на LMS») вызывают сопротивление и формальное выполнение.

4. **Старшие преподаватели успешно осваивают цифровые практики при условии индивидуального подхода и психологической поддержки.** Программы наставничества, где молодые коллеги выступают не как «технические специалисты», а как партнёры в педагогическом эксперименте, демонстрируют высокую вовлечённость даже среди педагогов старше 55 лет.

Обсуждение:

Полученные результаты подтверждают: **цифровая педагогическая компетентность — это не вопрос возраста или технических навыков, а вопрос педагогической культуры и институциональной среды**. Технологии сами по себе не делают обучение лучше — их эффективность зависит от того, насколько глубоко они интегрированы в дидактический замысел и поддерживаются организационно.

Однако остаются серьёзные вызовы. Во многих вузах до сих пор доминирует **технологический подход**: акцент делается на освоении платформ, а не на переосмыслении методики. Это приводит к тому, что цифровые инструменты используются для репродукции традиционных практик («лекция → видеолекция»), не раскрывая своего потенциала для активизации, персонализации и развития критического мышления.

Ещё одна проблема — **этическая незрелость цифровой среды**. Многие преподаватели не готовы к диалогу с студентами о границах использования ИИ, защите данных или цифровом выгорании. Между тем именно эти вопросы становятся всё более актуальными в повседневной практике.

Важно также избегать **иллюзии «универсального стандарта»**. Цифровая компетентность должна быть гибкой: для преподавателя гуманитарных дисциплин она может выражаться в создании цифровых нарративов или совместных текстовых проектов, для естественника — в моделировании и анализе данных, для педагога — в использовании адаптивных тренажёров. Единый подход здесь неуместен.

Перспективным направлением становится **развитие «гибридной педагогики»**, в которой цифровые и очные форматы не противопоставляются, а органично дополняют друг друга. В таких моделях преподаватель выступает как **архитектор образовательного опыта**, а не просто пользователь технологий.

В заключение, развитие цифровой педагогической компетентности — это не разовое обучение, а **непрерывный процесс профессионального роста**, требующий сочетания личной рефлексии, коллегиальной поддержки и стратегической политики вуза. Только в такой экосистеме цифровизация становится подлинным ресурсом обновления высшего образования, а не его технократическим обременением.

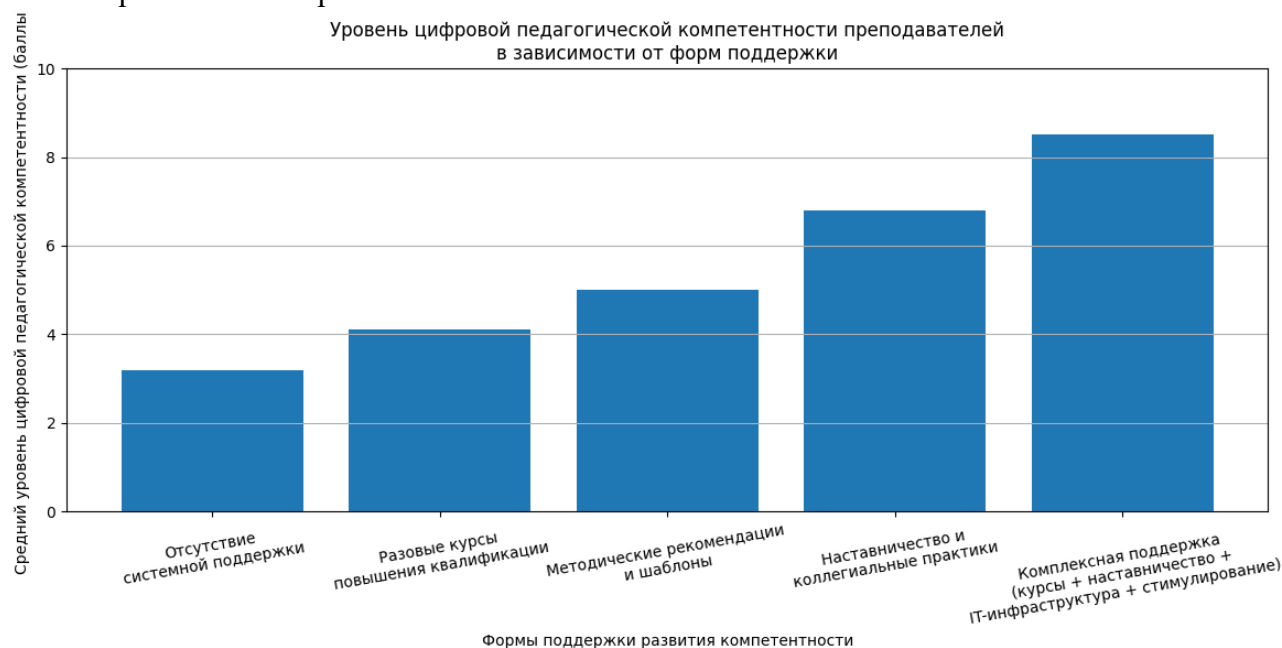


Рисунок 1. Уровень цифровой педагогической компетентности преподавателей в зависимости от форм поддержки

На рисунке представлена зависимость среднего уровня цифровой педагогической компетентности преподавателей от применяемых форм поддержки её развития. В качестве показателя используется средний балл по 10-балльной шкале, отражающий степень владения цифровыми педагогическими инструментами, методиками и практиками.

Как видно из графика, наименьший уровень цифровой педагогической компетентности (3,2 балла) наблюдается при отсутствии системной поддержки, что свидетельствует о низкой эффективности стихийного и индивидуального освоения цифровых технологий в образовательном процессе. В данной ситуации преподаватели, как правило, ограничиваются базовыми цифровыми навыками, не интегрируя технологии в педагогический дизайн обучения.

Разовые курсы повышения квалификации обеспечивают незначительное повышение уровня компетентности (4,1 балла), однако их воздействие носит фрагментарный и краткосрочный характер, поскольку отсутствует последующее сопровождение и закрепление полученных знаний в практике.

Использование методических рекомендаций и шаблонов способствует дальнейшему росту показателя до 5,0 балла, повышая уверенность преподавателей и упрощая внедрение цифровых решений. Вместе с тем данный формат поддержки в меньшей степени ориентирован на развитие педагогической рефлексии и индивидуальных траекторий профессионального роста.

Существенное повышение уровня цифровой педагогической компетентности (6,8 балла) зафиксировано при реализации наставничества и коллегиальных практик, что подтверждает значимость социального и профессионального взаимодействия, обмена опытом и обратной связи для устойчивого развития компетентности.

Наивысшие значения показателя (8,5 балла) достигаются в условиях комплексной поддержки, сочетающей курсы повышения квалификации, наставничество, развитую ИТ-инфраструктуру и системы стимулирования. Данный результат подтверждает, что именно комплексный, системный подход позволяет сформировать высокий и устойчивый уровень цифровой педагогической компетентности преподавателей в условиях цифровой трансформации образования.

Заключение

Развитие цифровой педагогической компетентности преподавателей вуза — это неотъемлемое условие устойчивого и качественного функционирования высшего образования в условиях цифровой эпохи. Как показал анализ, речь идёт не о простом освоении технологий, а о глубокой трансформации педагогического мышления, практики и профессиональной культуры. Современный преподаватель должен уметь не только работать с цифровыми инструментами, но и педагогически осмысленно проектировать обучение в гибридной и онлайн-среде, сохраняя при этом гуманистическую направленность, этическую ответственность и ориентацию на развитие личности студента.

Ключевым выводом исследования является то, что эффективное формирование цифровой педагогической компетентности невозможно без системного подхода. Отдельные тренинги или технические инструкции не дают устойчивого результата. Необходима целостная экосистема поддержки, включающая методическое сопровождение, коллегиальное наставничество, стабильную цифровую инфраструктуру, гибкие программы повышения квалификации и мотивационные механизмы со стороны администрации вуза.

Особое внимание следует уделять этическому измерению цифровизации: защита персональных данных, честное использование ИИ, отказ от тотального контроля в пользу доверия и поддержки — всё это становится неотъемлемой частью профессиональной компетентности преподавателя.

В конечном счёте, цель цифровой трансформации — не автоматизация процессов, а расширение возможностей как для преподавателей, так и для студентов. Цифровая педагогическая компетентность выступает здесь не как конечный навык, а как динамический, рефлексивный и непрерывно развивающийся процесс, позволяющий педагогу оставаться актуальным, гибким и востребованным в меняющемся образовательном ландшафте. Только при таком подходе цифровизация станет подлинным ресурсом обновления высшей школы, а не её технократическим вызовом.

Список литературы

1. Санько А.М. Средства обучения в условиях цифровизации образования. Самара: Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, 2020. 100 с.
2. Вяземский Е.Е. Современная эпоха как период фундаментальных изменений в сфере общего и высшего педагогического образования // Школьные технологии. 2022. № 3. С. 15–21. http://doi.org/10.52422/22202641_2022_3_15
3. Тарлавский В.И. Цифровизация профорientации: региональный профорientационный интернет-портал «регион – профессия – личность» // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 2 (58). – с. 108–116.
4. Гриншкун В.В. Направления и особенности влияния цифровых технологий на развитие дидактики // Современная «цифровая» дидактика: монография. М.: ГринПринт, 2022. С. 71–94.
5. Соболева Е.В., Суворова Т.Н., Поднавознова Е.О., Факова М.О. Формирование цифровой грамотности будущих педагогов средствами облачных технологий // Перспективы науки и образования. 2021. № 6 (54). С. 505–520. <http://doi.org/10.32744/pse.2021.6.34>
6. Исаева Т. Е. Формирование педагогической компетентности студентов в контексте современных социокультурных вызовов // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 3. – С. 176–180.
7. Казанцева О. Ю., Левина И. Д. Эмоционально-психологическая устойчивость как компонент педагогической компетентности будущих учителей // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2025. – № 2. – С. 53–61.
8. Пахомова Н. Ю. Развитие рефлексивной компетентности студентов педагогических направлений подготовки // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 6. – С. 88–95.
9. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: профессиональная компетентность педагога в условиях современных вызовов : учеб. пособие. – М. : Академия, 2024. – 256 с.
10. Эльтемеров А.А., Корнилова Н.А. Входной контроль цифровой компетентности молодых преподавателей вузов // Школа будущего. 2023. № 5. С. 126–137.

Сведения об авторах:

Ивлиева Ольга Васильевна

Доктор географических наук, профессор кафедры «Туризм и индустрия гостеприимства»

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

ivlieva.o@mail.ru

Касумова Банати Солт-Ахмедовна

Ученая степень- Кандидат педагогических наук;

Должность- заведующий кафедрой методик начального образования ;

Звание- доцент

ФГБОУ ВО Чеченский государственный педагогический
университет basanti10@mail.ru

Olga Vasilievna Ivlieva

Doctor of Geography, Professor, Department of Tourism and Hospitality Industry

Chechen State University

ivlieva.o@mail.ru

Banati Solt-Akhmedovna Kasumova

Academic Degree: Candidate of Pedagogical Sciences;

Position: Head of the Department of Primary Education Methods;

Title: Associate Professor

Chechen State Pedagogical University basanti10@mail.ru