

Михайлова Екатерина Владимировна

магистрант

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

г. Краснодар, Краснодарский край

**ГИБРИДНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ: ДИАГНОСТИКА
КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ
ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА**

***Аннотация:** гибридное обучение становится стратегическим направлением развития высшего образования, однако технологическое оснащение вузов часто опережает коммуникативную готовность преподавателей. Цель – представить результаты диагностики исходного уровня коммуникативной готовности профессорско-преподавательского состава к гибриднему формату. Исследование выполнено на базе Кубанского государственного университета. Использовано анкетирование 48 преподавателей различных факультетов с самооценкой компетенций по 5-балльной шкале, а также вопросами о барьерах и мерах поддержки. Лишь 18,7% преподавателей чувствуют себя полностью готовыми к гибриднему преподаванию. Наиболее низкие самооценки получены по вовлечению удалённых студентов (2,8), распределению внимания (3,1) и эмпатии в цифровой среде (2,6). Технические навыки оценены выше (4,2). Основные барьеры: отсутствие методических рекомендаций (81,2%), дефицит времени (79,1%), технические сбои (77,1%). Практические тренинги по гибридной педагогике названы приоритетной мерой поддержки (87,5%). Интегральная эффективность коммуникации в гибридном режиме не превышает 50% от очного формата. Выявлен системный разрыв между технологической и коммуникативной готовностью, требующий разработки программ повышения квалификации.*

***Ключевые слова:** гибридное обучение, педагогическая коммуникация, готовность преподавателей, распределённое внимание, фасилитация.*

Цифровая трансформация высшего образования привела к широкому распространению гибридных форматов, сочетающих очное присутствие студентов

и их синхронное участие через видеоконференцсвязь. В отличие от смешанного обучения (blended learning), предполагающего чередование во времени, гибридное обучение требует одновременной работы преподавателя с двумя группами участников – в аудитории и онлайн [1; 2]. Ключевые характеристики гибридного формата – синхронность, субъектность обучающегося и эквивалентность образовательного опыта для всех студентов [3].

Опыт экстренного перехода на дистанционное обучение в период пандемии показал, что даже при наличии оборудования эффективность педагогической коммуникации в гибридном формате остаётся низкой [4; 5]. Преподаватели отмечают асимметрию внимания («очные студенты получают больше»), трудности с вовлечением удалённых участников, потерю невербальной обратной связи. Эти жалобы свидетельствуют о коммуникативных дефицитах, требующих специальной диагностики.

Цель исследования – провести системную диагностику исходного уровня коммуникативной готовности преподавателей к гибриднему формату, выявить ключевые дефициты по трём компонентам (коммуникативному, интерактивному, перцептивному) и определить приоритетные направления методической поддержки.

Исследование выполнено на базе ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (КубГУ) – классического вуза с 15 факультетами, 5 филиалами и численностью студентов более 24 тыс. человек. В анкетировании приняли участие 48 преподавателей из 8 факультетов (ФМиКН, ФКТиПМ, ФУП, экономического, юридического, филологического, ФТФ, ИГГТС). Стаж работы варьировался от 1 года до более 20 лет.

Разработана авторская анкета, включающая три блока:

- самооценка компетенций (6 утверждений) по 5-балльной шкале Лайкерта;
- множественный выбор барьеров внедрения (не более 3 вариантов);
- выбор приоритетных мер поддержки (1–2 варианта).

Анкетирование проводилось анонимно в электронной форме в январе-феврале 2025 г. Обработка выполнена методами описательной статистики (средние,

проценты, распределение частот). Коэффициент α Кронбаха для шкалы самооценки составил 0,82, что приемлемо.

Наиболее высокие баллы получены по техническим навыкам (работа с ВКС, чатом) – 4,2 из 5. Далее следуют: готовность тратить время на перепроектирование занятий (3,7), использование интерактивных онлайн-инструментов (3,6). Критически низкие оценки зафиксированы по трём показателям: вовлечение удалённых студентов в дискуссию – 2,8; распределение внимания между аудиторией и экраном – 3,1; общая готовность к гибриднему преподаванию – 2,6. Лишь 18,7% респондентов (9 человек) оценили свою общую готовность на 4 или 5 баллов. Разрыв между технической (4,2) и коммуникативной готовностью (2,8–3,1) статистически значим (t-критерий для связанных выборок, $p < 0,01$).

При множественном выборе респонденты указали: отсутствие методических рекомендаций – 81,2%; недостаток времени на перепроектирование – 79,1%; технические сбои – 77,1%; сложность поддержания дисциплины и вовлечённости удалённых студентов – 75,0%; нехватка оборудования – 68,7%; собственный дефицит знаний – 64,6%. Лишь 25% назвали нежелание студентов. Методические барьеры ранжируются выше технических.

Приоритетные меры поддержки. При выборе 1–2 наиболее востребованных мер: проведение обязательных практических тренингов – 87,5%; оснащение аудиторий ВКС-оборудованием – 83,3%; снижение нагрузки на период адаптации – 58,3%; разработка «Положения о гибридном обучении» – 52,1%; назначение технического ассистента – 39,6%. Ключевой вывод: 87,5% преподавателей ставят практические тренинги выше технического оснащения. На основе средних самооценок по трём компонентам (веса: коммуникативный – 0,4, интерактивный – 0,3, перцептивный – 0,3) интегральный показатель эффективности педагогической коммуникации в гибридном режиме рассчитан как ~50,3% от уровня традиционного очного взаимодействия. В исходном состоянии гибридный формат «теряет» половину коммуникативного потенциала.

Полученные данные позволяют охарактеризовать профиль коммуникативной готовности преподавателя классического университета: высокая

техническая грамотность (наследие пандемии) и низкая процессуальная компетентность в синхронной распределённой коммуникации.

Три компонента требуют целенаправленного формирования:

– коммуникативный компонент страдает из-за асимметрии внимания. Решение – внедрение методических протоколов с обязательными персонализированными обращениями к удалённым участникам (не реже 1 раза в 10–15 мин) [6];

– интерактивный компонент – наиболее дефицитный. Преподаватели не умеют организовывать групповую работу смешанных групп, фасилитировать дискуссии. Нужны тренинги по гибридной фасилитации;

– перцептивный компонент блокируется выключенными камерами. Необходимы приёмы компенсации: регулярные опросы, эмодзи-реакции, голосовые «проверки связи».

Результаты согласуются с зарубежными данными: Raes et al. (2020) отметили техностресс и трудности мультифокусного внимания [7]; Lakhal et al. (2021) показали критическую зависимость успеха гибридного обучения от методической подготовки [8].

Диагностика коммуникативной готовности преподавателей КубГУ позволила сделать следующие выводы:

– выявлен системный разрыв: техническая готовность (4,2) существенно превышает коммуникативную (2,8–3,1). Лишь 18,7% преподавателей готовы к гибриднему формату;

– ключевые дефициты – вовлечение удалённых студентов, распределение внимания, эмпатия в цифровой среде;

– основные барьеры носят методический, а не технический характер;

– наиболее востребованная мера поддержки – практические тренинги по гибридной педагогике (87,5%);

– интегральная эффективность коммуникации в гибридном режиме не превышает 50% от очного формата.

Практические рекомендации. Вузам целесообразно: разработать локальный акт о гибридном обучении; ввести в программы повышения квалификации

модуль по гибридной педагогике (не менее 36 часов с преобладанием практики); создать банк методических протоколов; на период адаптации предусмотреть роль технического ассистента.

Список литературы

1. Баранников К.А. Гибридное обучение: российская и зарубежная практика / К.А. Баранников // Вопросы образования. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnoe-obuchenie-rossiyskaya-i-zarubezhnaya-praktika> (дата обращения: 16.05.2026).
2. Бочарова М.Н. Межкультурная адаптивность в условиях гибридного обучения / М.Н. Бочарова // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33, №4. – С. 87–102.
3. Гордеев К.С. Педагогическая коммуникация в цифровой среде: трансформация ролей и функций / К.С. Гордеев, Н.В. Комарова, Т.А. Степанова // Педагогика. – 2023. – №7. – С. 45–56.
4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 2022. – 190 с.
5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Знание, 2023. – 168 с.
6. Соловьева Л.Ф. Протоколирование гибридных занятий: опыт разработки и апробации / Л.Ф. Соловьева // Информатика и образование. – 2024. – №5. – С. 34–44.
7. A systematic literature review on synchronous hybrid learning / A. Raes, L. Detienne, I. Windey, F. Depaepe // Educational Research Review. 2020. Vol. 31. P. 100333. DOI 10.1016/j.edurev.2020.100333. EDN YZGPPR
8. Lakhal S. Student and instructor satisfaction with hybrid learning: a meta-analysis / S. Lakhal, H. Khechine, D. Pascot // Journal of Computing in Higher Education. 2021. Vol. 33. No. 2. Pp. 389–420.