

## Особенности формирования лингвистической и коммуникационной компетенций будущих учителей иностранного языка


**Виктория Константиновна Никитина**

старший преподаватель

Владимирский Государственный Университет (ВлГУ)

Владимир, Россия


nikvik@mail.ru

 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 15.06.2022

Принята 19.07.2022

Опубликована 15.08.2022

 10.25726/f6215-8802-1919-m

### Аннотация

Актуальность исследования определяется тем, что профессиональная компетентность учителя является динамической комбинацией знаний, умений и практических навыков, способов мышления, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, морально-этических ценностей, которая определяет способность учителя успешно осуществлять профессиональную деятельность. Лингвистическая компетенция преподавателя при этом зависит полностью от возможностей профессионального роста и динамики развития профессиональной и коммуникативной компетенций. Новизна исследования определяется тем, что в профессиональной деятельности учитель выступает активным субъектом общения: передает и принимает информацию от учеников, коллег и родителей, устанавливает контакты с ними, строит взаимоотношения на основе диалога, понимает и воспринимает внутренний мир ребенка, стремится к максимальной реализации способностей каждого ученика и обеспечение его эмоционального комфорта в образовательном процессе. Авторами определено, что важной составляющей профессиональной компетентности учителя является коммуникативная компетентность, а одной из первоочередных задач высшего педагогического образования формирование профессионально-педагогической коммуникативной компетентности учителя. Практическая значимость исследования определяется тем, что профессионально-педагогическая коммуникативная компетентность выступает духовно-нравственным фактором и научным содержанием образовательного процесса, где знания учителя, гуманность, душевная щедрость, желание понять и помочь ученику играют главную роль.

### Ключевые слова

преподаватель, компетенция, иностранный язык, учитель, формирование.

### Введение

Кроме того, проведем теоретический анализ педагогической, психологической и методической литературы, который позволяет выявить наличие двух весомых составляющих формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности: теоретической и практической (González Fernández, 2015). На основе ориентировочного варианта критериев сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности проводим опрос (Casillas Martín, 2020). В окончательный вариант вмещаем параметры, которые получают не менее 75% положительных высказываний (Del Moral, 2016). В соответствии с результатами опроса мы выделили три критерия (Yang, 2018). Первый сочетает в себе признаки теоретического компонента, второй отвечает теоретическому и практическому компоненту, третий содержит в себе сугубо специфические признаки сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей (Palomino, 2018):

Критерии:

I критерий – мотивационно-ценностный;

II критерий – когнитивный;

III критерий – деятельностный.

Критериальная структура сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя отражена в таблице 1.

Таблица 1. Критерии сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя (Chao, 2015).

Название критерия	Показатели	Использованные методики для оценки
Мотивационно-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– наличие мотивов и потребностей в развитии профессионально-педагогических коммуникативных умений;</li> <li>– наличие устойчивого интереса к педагогической коммуникации, устойчивой потребности в систематическом общении с детьми;</li> <li>– стремление к самосовершенствованию и повышению собственного уровня сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности.</li> </ul>	Тест для определения потребности в общении; самооценка профессионально-педагогической мотивации; Методика «Шкала оценки потребности в достижении»; Наблюдение
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– знание структуры коммуникативного акта;</li> <li>– знание способов, методов и приемов организации коммуникативного педагогического взаимодействия;</li> <li>– знание морально-этических норм и правил профессионального общения;</li> <li>– знание стилей педагогического общения.</li> </ul>	Модульный контроль; Индивидуальные научно-исследовательские задания
Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– способность к свободному использованию профессионально-педагогической лексики в соответствии с конкретной ситуацией;</li> <li>– умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты со всеми субъектами учебно-воспитательной среды (учащимися, их родителями и коллегами), а также инициировать и поддерживать процесс педагогического общения.</li> </ul>	Методика коммуникативной социальной компетентности (КСК); Анкета «Как определить стиль педагогического общения?»; Диагностика доминирующего стиля общения педагога; Метод экспертных оценок

Сформулированные критерии и их показатели соответствуют общей модели гуманистически личностной технологии формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей (Monthienvichienchai, 2002).

Первый критерий – мотивационно-ценностный – формулируем для определения профессионально-социальной коммуникативной компетенции будущих учителей, второй – когнитивный – профессионально-методической коммуникативной компетенции, а третий – деятельностный – профессионально-творческой коммуникативной компетенции будущих учителей (Prendes, 2010).

Количественная оценка каждого параметра проводится по специально разработанным шкалам, которые состоят из ряда дискретных чисел (от 1 до 5), каждый из которых соответствует определенному качественному состоянию той или иной характеристики структуры анализируемой деятельности. При этом число «5» выражает проявление параметра на самом высоком уровне, «3» – на среднем, «1» указывает на абсолютное отсутствие проявления параметра. Использование названной системы, адаптированной к нашему исследованию, обеспечивает достижение достаточной дифференциации индивидуальных характеристик деятельности учителей (Xu, 2019).

Мотивационно-ценностный критерий позволяет определить наличие мотивов и потребностей в развитии профессионально-педагогических коммуникативных умений, выявление уровня потребности в общении, наличие ценностного отношения и сформированности рефлексивных умений в профессиональной деятельности, уровень мотивации достижения в коммуникации.

Когнитивный критерий позволяет определить уровень качества знаний структуры коммуникативного акта, способов, методов и приемов организации коммуникативного педагогического взаимодействия, морально-этических норм и правил профессионального общения и знание стилей педагогического общения (Domingo-Coscollola, 2020).

Деятельностный критерий позволяет определить наличие личностных качеств, которые выражаются в социальной направленности личности во время осуществления профессионально-педагогической коммуникации; способность к свободному использованию лексики в соответствии с конкретной ситуацией, знание стилей педагогического общения; овладение высоким уровнем профессионально-педагогической коммуникативной компетентности.

Показатели уровней сформированности мотивационно-ценностного критерия (Del Mar Maestre, 2018):

– наличие мотивов и потребностей в развитии профессионально-педагогических коммуникативных умений: высокий уровень – наличие потребности к взаимодействию с окружающими, высокая мотивации в общении, желание выслушать и помочь собеседнику; осознание значения профессионально-педагогической коммуникации; осознание значения профессионально-педагогической коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности; средний уровень – наличие неустойчивой потребности к осуществлению коммуникации, заниженная мотивация в общении, желание выражать только собственные эмоции и переживания; низкий уровень – отсутствует потребность в общении, замкнутость и не искренность в общении (Bernal-Bravo, 2019).

– наличие устойчивого интереса к педагогической коммуникации, устойчивой потребности в систематическом общении с детьми: высокий уровень – понимает важность сформированности необходимых профессиональных компетенций и имеет должный уровень сформированности рефлексивных умений в профессиональной деятельности, наличие интереса, стремление достичь высоких результатов в коммуникативном взаимодействии; средний уровень – частично понимает значение сформированности необходимых профессиональных компетенций и имеет не совсем должный уровень сформированности рефлексивных умений в профессиональной деятельности, желание реализовать свой профессиональный потенциал и приобрести новые умения и навыки – незначительные; низкий уровень – лишь частично понимает важность сформированности необходимых профессиональных компетенций и не имеет рефлексивных умений к профессиональной деятельности, не стремится приобретать профессиональные умения и навыки в коммуникативном взаимодействии (Biktagirova, 2016).

– стремление к самосовершенствованию и повышению собственного уровня сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности: высокий уровень – имеет высоко развитые мотивы и потребности в развитии собственных профессионально-педагогических коммуникативных умений; средний уровень – имеет отдельные, но развитые мотивы и потребности в развитии собственных профессионально-педагогических умений; низкий уровень – не видит потребности в специальном развитии собственных профессионально-коммуникативных умений.

Показатели уровней сформированности когнитивного критерия:

– знание структуры коммуникативного акта: высокий уровень – обладает знаниями о структуре коммуникативного акта; средний уровень – частично владеет знаниями о структуре коммуникативного акта; низкий уровень – фрагментарно владеет знаниями о структуре коммуникативного акта;

– знание средств, методов и приемов организации коммуникативного педагогического взаимодействия: высокий уровень – обладает знаниями о средствах, методах и приемах организации коммуникативного взаимодействия; средний уровень – частично владеет знаниями о средствах, методах и приемах организации коммуникативного взаимодействия; низкий уровень – не обладает знаниями о средствах, методах и приемах организации коммуникативного взаимодействия;

– знание морально-этических норм и правил профессионального общения: высокий уровень – обладает глубокими знаниями о нормах и правилах профессионального общения; средний уровень – частично владеет знаниями о нормах и правилах профессионального общения; низкий уровень – практически не обладает знаниями о нормах и правилах профессионального общения;

– знание стилей педагогического общения: высокий уровень – владеет знаниями о стиле педагогического общения; средний уровень – частично владеет знаниями о стиле педагогического общения; низкий уровень – не владеет знаниями о стиле педагогического общения.

Показатель уровней сформированности деятельностного критерия (Pérez Cañado, 2010):

– способность к свободному использованию профессионально-педагогической лексики в соответствии с конкретной ситуацией: высокий уровень – свободно владеет профессионально-педагогической лексикой и использует ее в соответствии с конкретной ситуацией; средний уровень – поверхностно владеет профессионально-педагогической лексикой и частично использует ее в соответствии с конкретной ситуацией; низкий уровень – отсутствуют знания профессионально-педагогической лексики и не использует ее в соответствии с конкретной ситуацией;

– умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты со всеми субъектами учебно-воспитательной среды (учащимися, их родителями и коллегами), а также инициировать и поддерживать процесс педагогического общения: высокий уровень – обладает умением устанавливать и поддерживать необходимые контакты со всеми субъектами учебно-воспитательной среды (учениками, их родителями и коллегами), а также инициировать и поддерживать процесс педагогического общения; средний уровень – имеет недостаточный уровень сформированности умения устанавливать и поддерживать необходимые контакты со всеми субъектами учебно-воспитательной среды (учащимися, их родителями и коллегами), а также инициировать и поддерживать процесс педагогического общения; низкий уровень – имеет фрагментарные умения устанавливать и поддерживать необходимые контакты со всеми субъектами учебно-воспитательной среды (учащимися, их родителями и коллегами), а также инициировать и поддерживать процесс педагогического общения.

### **Материалы и методы исследования**

Выявление уровня сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей произошло с помощью таких методов и методик:

1. Для снятия данных по показателям мотивационно-ценностного критерия:
  - тест для определения потребности в общении;
  - самооценка профессионально-педагогической мотивации;
  - методика «Шкала оценки потребности в достижении».
2. Для получения данных по показателям когнитивного критерия:

- модульный контроль;
- индивидуальные научно-исследовательские задачи.
- 3. Для получения данных по показателям деятельностного критерия:
  - методика коммуникативной социальной компетентности;
  - диагностика доминантного стиля общения педагога;
  - анкета «Как определить стиль педагогического общения?»;
  - метод экспертных оценок, наблюдения.

Тест для определения потребности в общении. Цель теста выявлять уровень потребности в общении. Тест содержит 33 утверждения, которые коррелируют с признаками двух противоположных групп: с высоким и низким уровнем потребности в общении. Анализ теста свидетельствует о следующих уровнях: низкий, ниже среднего; средний; выше среднего; высокий.

Диагностика коммуникативной социальной компетентности (Flores-Lueg, 2019). Данная методика помогает получить более полные представления о студенте, составлении прогноза успешности его профессиональной деятельности. Опросник включает в себя 100 утверждений, расположенных в циклическом порядке с тем, чтобы обеспечить удобство подсчета с помощью трафарета. Для каждого вопроса предусмотрены три альтернативных ответа. Методика рассчитана на изучение отдельных личностных черт. Методика предусматривает оценку уровня коммуникативной и социальной компетентности по 7 шкалам (факторам): фактор А (высокая оценка + А – открытый, легкий, общительный; низкая оценка – необщительный, замкнутый); фактор В (высокая оценка – с развитым логическим мышлением, сообразительный; низкая оценка); фактор С (высокая оценка – эмоционально устойчивый, зрелый, спокойный; низкая оценка – эмоционально неустойчивый, изменчивый, поддающийся чувствам); фактор Д (высокая оценка – жизнерадостный, беспечный, веселый; низкая оценка – молчаливый, серьезный); фактор К (высокая оценка – чувствительный, тянущийся к другим, с художественным мышлением; низкая оценка – полагается на себя, реалистичный, рациональный); фактор М (высокая оценка – предпочитающий собственные решения, независимый, ориентированный на себя; низкая оценка – зависимый от группы, компанейский, следит за общественным мнением); фактор Н (высокая оценка – контролирующий себя, умеющий подчинять себя правилам; низкая оценка – импульсивный, неорганизованный). Уровневая оценка факторов (в баллах): 16-20 – максимальный уровень; 13-15 – преобладающая выраженность факторов; 8-12 – средний уровень; 5-7 – низкий уровень.

Самооценка профессионально-педагогической мотивации. Данная методика позволяет определить, на какой ступени мотивационной лесенки находится студент. А именно: имеет ли место равнодушие, или эпизодическое поверхностное любопытство, или налицо заинтересованность, или развивающаяся любознательность, или складывается функциональный интерес, или достигается вершина – профессиональная потребность сознательно изучать педагогику и овладеть основами педагогического мастерства. Методика состоит из 18 утверждений. В результате исследования определяются доминантные шкалы: профессиональная потребность, функциональный интерес, развивается любознательность, заинтересованность, эпизодическое любопытство, безразличное отношение. Экспертный анализ методики помогает определить высокий, средний и низкий уровень профессионально-методической коммуникации.

Методика «Шкала оценки потребности в достижении». Методика направлена на исследование особенностей мотивации достижения, то есть стремление всегда достигать поставленных целей. Методика состоит из 22 утверждений и ключа для расчета результатов. Опросник рекомендован для исследования влияния мотивации достижения на эффективность деятельности, а также при индивидуальном консультировании.

Мотивация достижения – стремление к улучшению результатов, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость в достижении своих целей, стремление добиться своего – является одной из главных свойств личности, которая влияет на всю человеческую жизнь.

Многочисленные исследования доказали тесную связь между уровнем мотивации достижения и успехом в жизнедеятельности. И это неслучайно, ибо доказано, что люди, обладающие высоким уровнем этой самой мотивации, ищут ситуации достижения, уверены в успешном исходе, ищут информацию для

суждения о своих успехах, готовы принять на себя ответственность, решительны в неопределенных ситуациях, проявляют настойчивость в стремлении к цели, получают удовольствие от решения интересных задач, не теряются в ситуации соревнования, показывают большое упорство при столкновении с препятствиями.

Тест-опросник поможет измерить уровень мотивации достижения. Он содержит утверждения, которые дифференцируют людей двух противоположных групп: с высоким и низким уровнями потребности в достижениях.

Анкета «Как определить стиль педагогического общения?» и диагностика доминантного стиля общения педагога (Parker, 2014). Предлагаемая анкета и методика позволяют определить стиль педагогического общения, поскольку эта педагогическая категория во многом характеризуется отношениями с учениками. Стиль общения, который избрал для себя учитель, играет большую роль в отношениях с учениками, ведь учитель отвечает за создание благоприятных условий для психологического комфорта ребенка. Сегодня существует большая вариативность стилей педагогического общения (от подчинения до партнерства и отсутствия направленного влияния), которая определяет сложность и разнообразие отношений учитель-ученик, но остановимся на наиболее распространенных.

1. Авторитарный: характерна тенденция к повелительному тону, резким замечаниям со стороны педагога. Авторитарный преподаватель определяет общие цели работы, поэтапно указывает способы выполнения задания, определяет, кто с кем будет работать, при этом, продемонстрировав один раз прием, считает, что он свое дело выполнил, а дальше остается только оценить успехи каждого. Любая инициатива со стороны учащихся рассматривается как проявление нежелательного самовольства. Кроме того, авторитарный лидер, как правило, субъективно оценивает успехи своих подопечных, высказывая замечания не столько по поводу работы, сколько о личности ее исполнителя.

2. Демократический: здесь в первую очередь оцениваются факты, а не личность. Главной особенностью данного стиля общения является то, что класс активно участвует в обсуждении всего хода будущей работы и ее организации, а учитель только стимулирует самостоятельность учащихся, стараясь занять позицию «первого среди равных».

3. Дружественность и увлеченность совместным делом: два стиля общения, которые тесно связаны между собой. Бесспорно, дружеское общение – важнейший регулятор общения вообще, а делового педагогического общения особенно. Это стимулятор развития и плодотворности взаимоотношений педагога с учащимися. Увлеченность общим делом – источник дружественности и одновременно дружественность, помноженная на заинтересованность работой. Однако не следует забывать, что дружественность должна быть педагогически целесообразной, не противоречить общей системе взаимоотношений педагога с детьми. Этот стиль общения рассматривается как предпосылка успешной совместной учебно-воспитательной деятельности.

4. Общение –заигрывание: связано с неумением педагога организовать продуктивное общение. Оно возникает в результате непонимания педагогом ответственных педагогических задач, стоящих перед ним, боязни общения с классом и одновременно желанием наладить контакт с учениками, а также отсутствия навыков общения.

5. Общение – дистанция: дистанция выступает показателем ведущей роли педагога, базируется на его авторитете, но она должна вытекать из общей логики отношений ученика и педагога, а не диктоваться учителем как основа взаимоотношений. Общение – дистанция в известной степени является переходным этапом к такой негативной форме общения, как общение – устрашение.

6. Общение – устрашение – этот стиль связан с неумением организовать продуктивное общение на основе увлеченности общим делом. Такое общение не только не создает коммуникативной атмосферы, обеспечивающей творческую деятельность, но, наоборот, регламентирует ее, ориентируя детей не на то, что надо делать, а на то, чего делать нельзя, тем самым лишая педагогическое общение дружественности.

7. Поддерживающий: быть терпеливым к людям, человеком, рожденным вдохновлять, это делает его идеальной персоной, к которой обращаются за помощью. Проявляет лояльность и заботу о

людях, отдавая кому-то другому функцию риска. Ценится как знаток правил и традиций, а также за уделение особого внимания в привлечении людей к принятию решений.

Бесспорно, профессиональный уровень подготовки, особенности характера и темперамента педагога существенно влияют на стиль его общения. Но, несмотря на все, следует помнить, что лучшими помощниками, которые помогут каждому найти свой собственный уникальный стиль общения с учениками, являются опыт, моральные ценности и личные взгляды.

В процессе анализа методики можно исследовать важные личностные направления студентов во время общения, выделить сильные и слабые стороны развития личности-студента и наличие потребности в осуществлении профессионально-педагогической коммуникативной компетентности.

Критериями сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя мы избрали мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный (Paz Prendes Espinosa, 2018). Согласно этим критериям и показателям определяем уровни сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей (высокий, средний, низкий) (Rodríguez, 2018). Суммируем, что для успешного взаимодействия будущих учителей с учениками, учителями, родителями важно овладеть на высоком уровне выше указанными личностными профессиональными качествами, умениями, вербальной и невербальной речью, способностями к свободному использованию профессиональной лексики, наличием мотивации и ценностного отношения к развитию профессионально-педагогической коммуникативной компетентности (Gartmeier, 2015).

### **Результаты и обсуждение**

Исходя из цели и задач констатирующего и формирующего этапов экспериментальной части исследования, была разработана методика контрольного этапа эксперимента, которая позволяла выявить количественные характеристики исследуемых процессов.

Диагностический анализ осуществлялся путем выделенных экспериментальных методик, которые включали опрос, тестирование, моделирование, мониторинг профессиональной подготовки будущих учителей, протоколирование, наблюдения, результаты выполнения творческих заданий, использование деловой педагогической игры, тренингов. Эффективность сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя определялась на основе сравнения данных констатирующего и контрольного диагностирования в двух группах: контрольной и экспериментальной (Pascual, 2019).

Первый критерий – мотивационно-ценностный – определялся по следующим показателям:

- наличие мотивов и потребностей в развитии профессионально-педагогических коммуникативных умений;
- наличие устойчивого интереса к педагогической коммуникации, устойчивой потребности в систематическом общении с детьми;
- стремление к самосовершенствованию и повышению собственного уровня сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности.

Для количественного выражения результатов использовали: тест для определения потребности в общении; самооценку профессионально-педагогической мотивации; методику «Шкала оценки потребности в достижении»; наблюдение. Результаты проведенного исследования приведены на рис. 1.

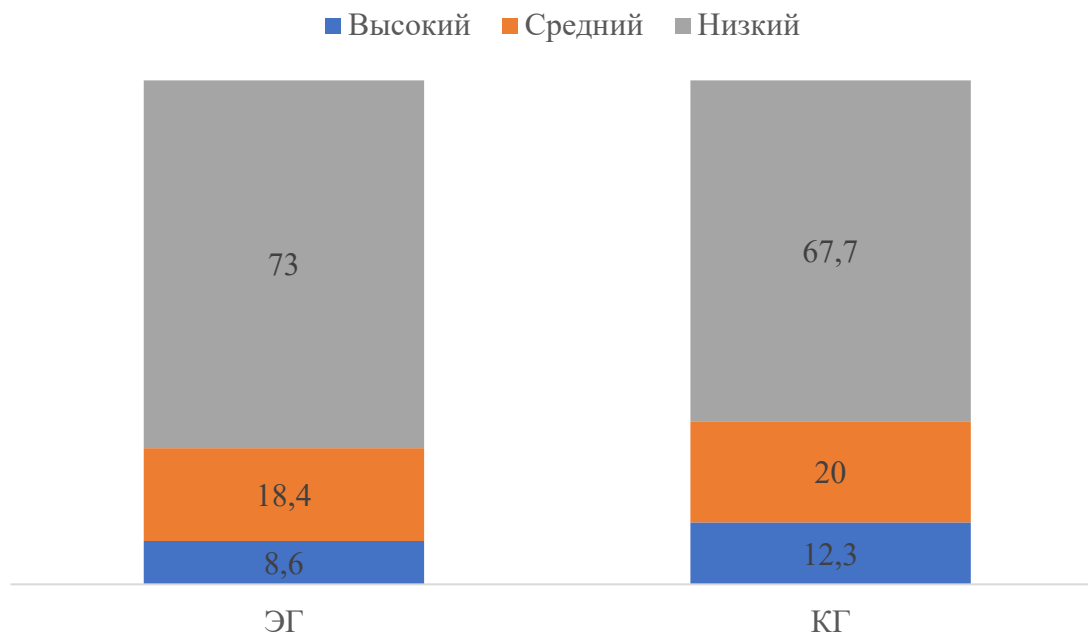


Рисунок 1 Диаграмма сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя в начале эксперимента (критерий мотивационно-ценностный)

Проведенное исследование позволило сделать вывод, что большинство студентов (67,7% контрольной группы и 73% экспериментальной группы) имеют низкую мотивацию и потребности в развитии профессионально-педагогических коммуникативных умений, не имеют устойчивого интереса к педагогической коммуникации, устойчивой потребности в систематическом общении с детьми, не имеют сформированного стремления к самосовершенствованию и повышению собственного уровня профессионально-педагогической коммуникативной компетентности.

Когнитивный критерий определялся путем анализа результатов модульного контроля и презентацией-защитой индивидуальных научно-исследовательских заданий по следующим показателям: знание структуры коммуникативного акта; знание способов, методов и приемов организации коммуникативного педагогического взаимодействия; знание морально-этических норм и правил профессионального общения; знание стилей педагогического общения.

Результаты исследования позволили утверждать, что большинство студентов (67,7% контрольной группы и 73% экспериментальной группы) фрагментарно владеет знаниями о структуре коммуникативного акта, практически не владеет знаниями о средствах, методах и приемах организации коммуникативного взаимодействия, о стиле педагогического общения и не использует их в своей практике, лишь частично владеет знаниями о нормах и правилах профессионального общения (рис. 2).



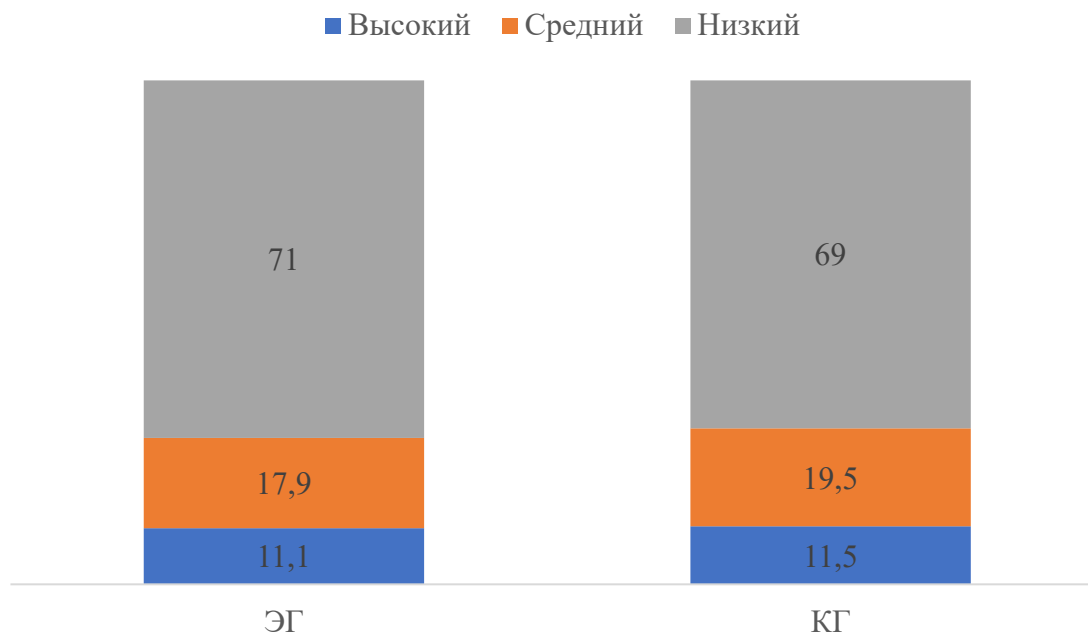


Рисунок 2. Диаграмма сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя в начале эксперимента (когнитивный критерий)

Деятельностный критерий определялся с помощью следующих методик и методов: методика коммуникативной социальной компетентности; анкета «Как определить стиль педагогического общения?» диагностика доминирующего стиля общения педагога; метод экспертных оценок. Были продиагностированы следующие показатели деятельностного критерия: способность к свободному использованию профессионально-педагогической лексики в соответствии с конкретной ситуацией; умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты со всеми субъектами учебно-воспитательной среды (учащимися, их родителями и коллегами), а также инициировать и поддерживать процесс педагогического общения.

Результаты исследования позволили констатировать, что большинство студентов не обладает способностью к свободному использованию профессионально-педагогической лексики в соответствии с конкретной ситуацией, у большинства респондентов не сформированы умения устанавливать и поддерживать необходимые контакты со всеми субъектами учебно-воспитательной среды (учащимися, их родителями и коллегами), а также инициировать и поддерживать процесс педагогического общения (рис. 3).

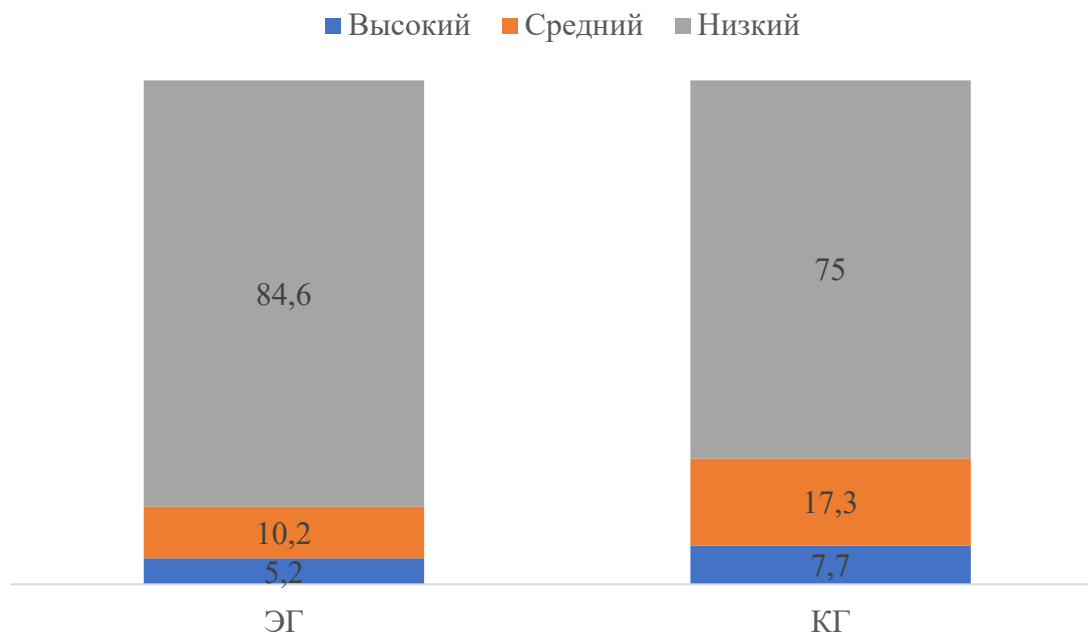


Рисунок 3. Диаграмма сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя в начале эксперимента (деятельностный критерий)

Сводные результаты сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя в начале эксперимента приведены в таблице 2.

Таблица 2. Уровни сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя в начале эксперимента

№ п/п	Критериальные характеристики	Количество студентов					
		КГ 220 чел., %			ЭГ 234 чел., %		
		низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
1.	Мотивационно-ценностный критерий	149 67,7%	44 20%	27 12,3%	171 73%	43 18,4%	20 8,6%
2.	Когнитивный критерий	152 69%	43 19,5%	25 11,5%	166 71%	42 17,9%	26 11,1%
3.	Деятельностный критерий	165 75%	38 17,3%	17 7,7%	198 84,6%	24 10,2%	12 5,2%
	Обобщенный показатель	156 70,9%	45 20,5%	19 8,6%	181 77,4%	35 14,9%	18 7,7%

Для проверки достоверности выводов о примерно одинаковом уровне сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя в контрольной и экспериментальной группах в начале эксперимента использовали методы математической статистики, в частности,  $\chi^2$ -критерий. Надзорное значение критерия  $\chi^2$  определяли по формуле:

$$\chi^2 = \sum \left[ \frac{(f'_E - f'_k)^2}{f'_k} \right] \quad (1)$$

где  $f'_E$  – относительная частота интервала одного ряда;  $f'_k$  – относительная частота интервала второго ряда.

При доверительной вероятности  $p=0,99$ ,  $s=3$ , степеней свободы  $s-1=2$ ,  $\chi^2_{crit} = 9,21$ .

Сравнение уровней сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя в начале эксперимента на констатирующем этапе педагогического эксперимента отражено в таблице 3.

Таблица 3. Сравнение уровней сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя в начале эксперимента (%)

	Количество студентов	Уровень сформированности критерия профессиональной направленности					
		низкий		средний		высокий	
Частота $f'_k$	220	156	70,9	45	20,5	19	8,6
Частота $f'_E$	234	181	77,4	35	14,9	18	7,7
Относительная частота 1, $f'_k$			70,9		20,5		8,6
Относительная частота 2, $f'_E$			77,4		14,9		7,7
$f'_E - f'_k$			-6,5		5,6		0,9
$(f'_E - f'_k)^2$			42,45		31,36		0,81
$\frac{(f'_E - f'_k)^2}{f'_k}$			0,56		0,27		0,09

Значения критерия $\chi^2$	
наблюдательное	критическое
0,92	9,21

$\chi^2_{post} < \chi^2_{crit}$ , следовательно, гипотеза о достоверности того, что совокупности одинаковы принимается с доверительной вероятностью 99%. Уровень сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя в контрольной и экспериментальной группе в начале эксперимента одинаков.

Формирующий этап эксперимента длился два года. Во время заключительного обследования было проведено исследование сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя по определенным критериям и показателям, которые использовали в начале экспериментальной работы.

Данные распределения студентов по высокому, среднему и низкому уровню сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности ярко показали качественные изменения, которые произошли в структуре экспериментальной группы.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что 93,6% студентов экспериментальной группы имеют достаточный и высокий уровни сформированности мотивации и потребности в развитии профессионально-педагогических коммуникативных умений, устойчивый интерес к педагогической коммуникации, устойчивые потребности в систематическом общении с детьми, имеют сформированное стремление к самосовершенствованию и повышению собственного уровня сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности, тогда как в контрольной группе этот показатель составляет 30%.

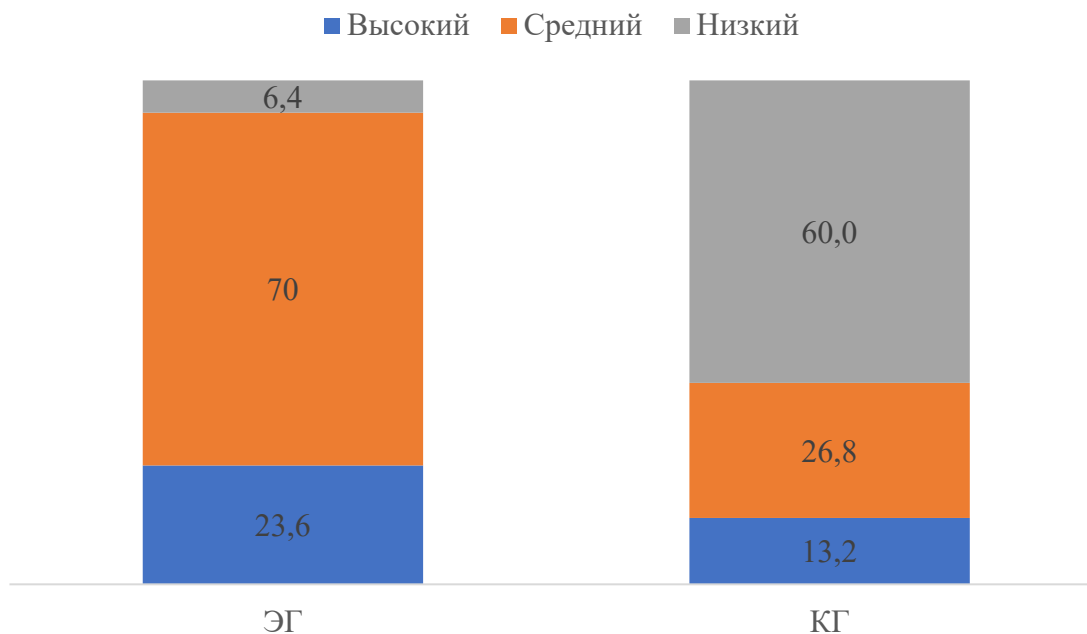


Рисунок 4. Диаграмма сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя на контрольном этапе (мотивационно-ценностный критерий)

Вышеприведенная диаграмма полно отображает и ярко свидетельствует о положительных сдвигах в экспериментальной группе относительно сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя по мотивационно-ценностному критерию.

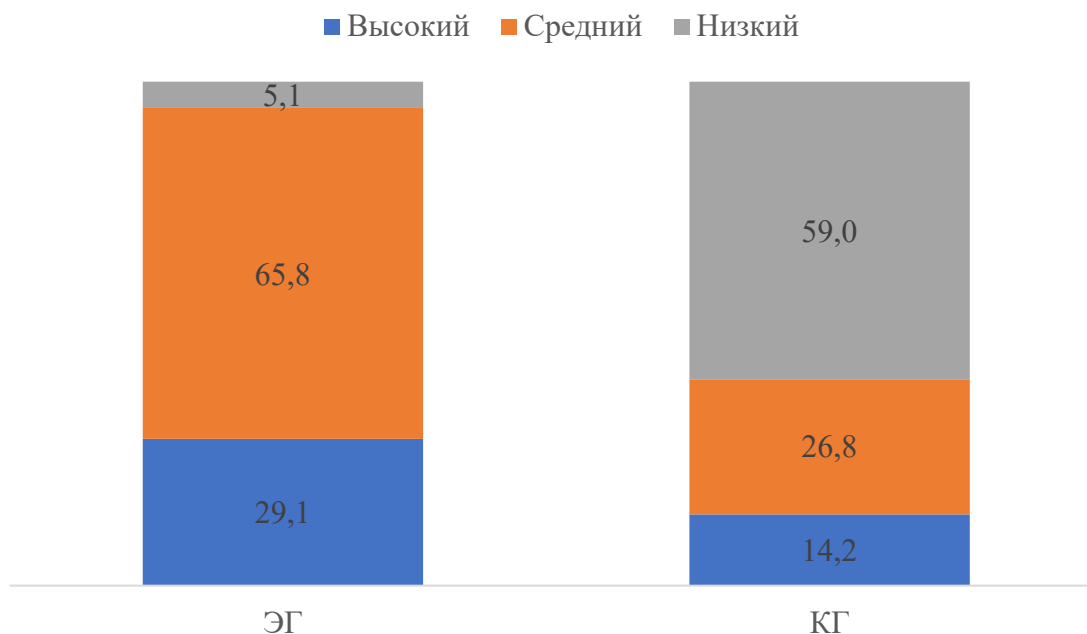


Рисунок 5. Диаграмма сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя на контрольном этапе (когнитивный критерий)

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод, что 29,1% студентов экспериментальной группы обладает высоким, а 65,8% – средним уровнем знаний о структуре коммуникативного акта, средства, методах и приемах организации коммуникативного взаимодействия, о стиле педагогического общения и использует их в своей практике, владеет нормами и правилами

профессионального общения, тогда как в контрольной группе эти показатели соответственно составляют 14,2% и 26,8%.

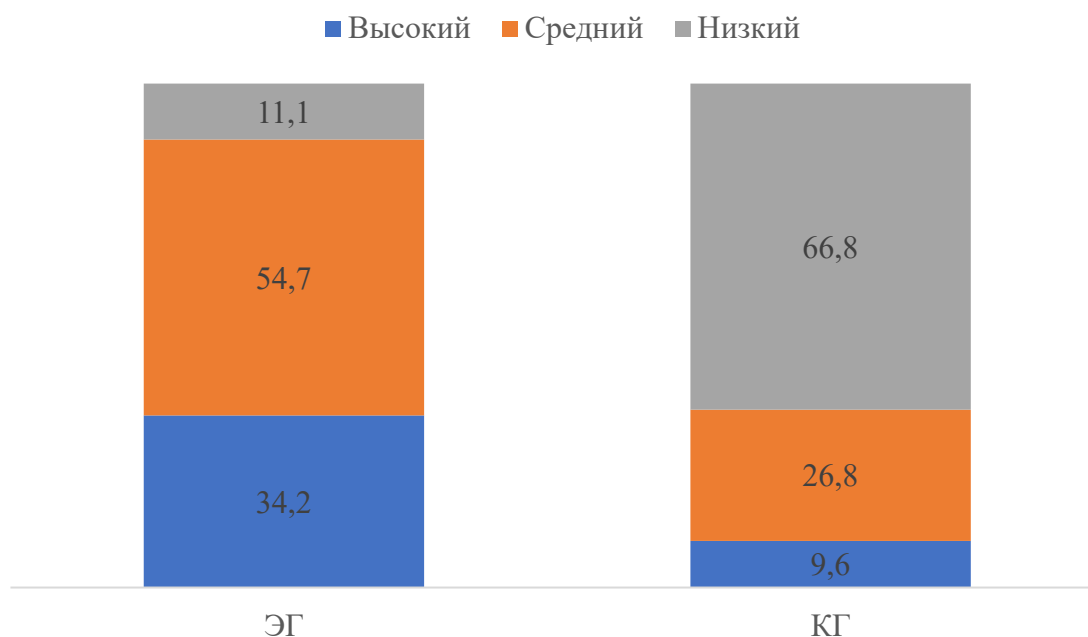


Рисунок 6. Диаграмма сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя на контрольном этапе (деятельностный критерий)

Результаты экспериментальной работы свидетельствуют об эффективности внедренной гуманистически личностной технологии формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности. Количественные показатели ярко иллюстрируют положительные сдвиги в экспериментальной группе: по мотивационно-ценностному критерию количество студентов с низким уровнем сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности значительно уменьшилось – в начале эксперимента оно составляло 171 человека (73%), а в конце – 15 человек (6,4%). Такая же картина наблюдается по всем критериям: когнитивный – в начале 166 человек (71%), в конце – 12 (5,1%); деятельностный – в начале 198 (84,6%), в конце – 26 (11,1%).

Можно считать, что введенная гуманистически личностная технология формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя и педагогические условия ее обеспечения наибольшее влияние имели на студентов с низким уровнем подготовки, которые, благодаря полученным знаниям и собственной инициативе, поднялись на более высокий уровень сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности, и количество студентов с низким уровнем резко сократилось.

Сводные показатели результатов экспериментальной работы приведены в таблице 4.

Таблица 4. Уровни сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя

№ п/п	Критериальные характеристики	Количество студентов					
		КГ 220 чел., %			ЭГ 234 чел., %		
		низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
1.	Мотивационно-ценностный критерий	149 67,7%	44 20%	27 12,3%	132 60%	59 26,8%	29 13,2%
2.	Когнитивный критерий	152 69%	43 19,5%	25 11,5%	130 59%	59 26,8%	31 14,2%

3.	Деятельностный критерий	165 75%	38 17,3%	17 7,7%	147 66,8%	52 23,6%	21 9,6%
Обобщенный показатель		156 70,9%	156 70,9%	45 20,5%	19 8,6%	139 63,2%	58 26,4%

Сравнительный анализ уровней сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя в экспериментальной и контрольной группах показал, что внедрение гуманистически личностной технологии формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя и педагогических условий ее реализации способствовало повышению уровней сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя по всем критериям: мотивационно-ценностному, когнитивному и деятельностному.

Сравнительный анализ распределения студентов по высоким, средним и низким уровням сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя показал, что до эксперимента основная масса студентов контрольной и экспериментальной групп имели низкий уровень сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности, хотя студенты имели знания, полученные в ходе предусмотренных учебным планом нормативных дисциплин: педагогика, психология, профессиональные методики и тому подобное.

Высокий уровень сформированности выявили лишь отдельные студенты, которые, как правило, встречались в каждой учебной группе и отличались своей эрудированностью и общими способностями. После проведения педагогического эксперимента распределение студентов по высоким, средним и низким уровням по критериальным характеристикам существенно изменился.

Для проверки полученных во время формовочного эксперимента выводов и подтверждения гипотезы исследования, проведен статистический анализ. Для выяснения наличия существенной разницы результатов экспериментальных и контрольной группы, то есть следствия действия системы исследования, а не влияния случайных факторов, использован метод гипотез-критерий Стьюдента, который определяется по формуле:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{S_{M_1 - M_2}} \quad (2)$$

где  $M_1, M_2$  – средние арифметические в экспериментальной и контрольной группах,  $S_{M_1 - M_2}$  – стандартная погрешность разности средних арифметических.

Статистические показатели в результате завершения формирующего эксперимента по формированию профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя сведены в таблицу 5.

Таблица 5. Экспертные оценки

Уровни	ЭГ (234)	КГ (220)
Низкий	2 бал. x 19	2 бал. x 139
Средний	3 бал. x 147	3 бал. x 58
Высокий	4 бал. x 24 5 бал. x 44	4 балла x 23

В группах в начале и в конце эксперимента насчитывалось ЭГ – 234 человека, КГ – 220 человек. Для расчета критерия Стьюдента исходные данные свели в таблицу 6.

Таблица 6. Исходные данные для расчета критерия Стьюдента

	Баллы		Вспомогательные формулы	
	ЭГ	КГ		
	$X_1$	$X_2$	$X_1^2$	$X_2^2$

	795	544	632025	295936
$\Sigma$	795	544	-	-
M	3,4	2,47	-	-
$\Sigma X_s^2$	2883	1446	-	-

Расчет средних арифметических выполнили по формуле:

$$M = \frac{\Sigma X_i}{N}$$

Результаты занесены в таблицу, где  $X_i$  – результаты, N – количество респондентов,  $\Sigma$  – знак суммы.

$\Sigma X_s^2$  – сумма квадратов баллов, умноженных на количество респондентов с этими баллами.

Исходными данными были показатели в конце эксперимента в экспериментальной и контрольной группах. Для определения результатов эксперимента вычислили показатель вариации по формуле:

$$SS_x = \Sigma(X_i - M)^2 = \Sigma X^2 - \frac{\Sigma X^2}{N}$$

где  $X_i$  – результаты респондентов, N – количество респондентов,  $\Sigma$  – знак суммы.

Сначала рассчитали сумму квадратов отклонений от среднеарифметического по формуле  $(X - M)^2$ . Это выражение выложили в виде символов  $SS_x$ . Сумму квадратов отклонений в данном случае нашли по формулам:

$$SS_1 = 2883 - \frac{632025}{234} = 2883 - 2700,96 = 182,04$$

$$SS_2 = 1446 - \frac{295936}{220} = 1446 - 1345,16 = 100,84$$

Затем нашли меру вариации оценок, или дисперсию по формуле  $S^2 = \frac{SS}{N-1}$  для каждой группы:

$$S_1^2 = \frac{182,04}{233} = 0,781$$

$$S_2^2 = \frac{100,04}{219} = 0,46$$

Далее определили стандартное отклонение S по формуле  $S = \sqrt{\frac{SS}{N-1}}$  соответственно в каждой группе:

$$S_1 = \sqrt{0,781} = 0,884$$

$$S_2 = \sqrt{0,46} = 0,678$$

Тогда подсчитали статистическую погрешность  $S_M$  по формуле

$$S_{M1} = \sqrt{\frac{SS}{N(N-1)}} = \frac{1}{\sqrt{N}} S$$

$$S_{M1} = \sqrt{\frac{0,884}{234}} = 0,058$$

$$S_{M1} = \sqrt{\frac{0,678}{220}} = 0,046$$

Нашли стандартные погрешности разницы средних арифметических  $S_{M1-M2}$  по формуле

$$S_{M1-M2} = \sqrt{\frac{SS_1 + SS_2}{N_1 + N_2 - 2} \left( \frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2} \right)}$$

Для наших групп:

$$S_{M1-M2} = \sqrt{\frac{182,04 + 100,84}{234 + 220 - 2} \left( \frac{1}{234} + \frac{1}{220} \right)} = \sqrt{0,0055} = 0,075$$

Вычислили критерий Стьюдента по формуле (1):

$$t = \frac{3,4 - 2,47}{0,075} = \frac{0,93}{0,075} = 12,4$$

Используя таблицу с распределением Стьюдента  $K=234+220-2=452$  степенями свободы, мы увидели, что  $t=12,4 > t_{кр}$  для любого уровня значимости (для  $q=5\%$ ,  $t_{кр}=1,965$ , для  $q=0,1\%$   $t_{кр}=2,586$ ).

Эффективность гуманистически личностной технологии формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя и педагогических условий ее обеспечения доказана благодаря выбранным критериям и показателям, в соответствии с которыми наблюдается существенное повышение уровня сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности: возросла мотивация и потребности в развитии собственных профессионально-педагогических умений; у большинства студентов сформирован устойчивый интерес к педагогической коммуникации, устойчивые потребности в систематическом общении с детьми, стремление к самосовершенствованию и повышению собственного уровня сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности.

Студенты экспериментальной группы овладели достаточным уровнем знаний, который раскрыл структуру коммуникативного акта, способы, методы и приемы организации коммуникативной педагогического взаимодействия, морально-этические нормы, правила и стили профессионального общения.

Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что студенты экспериментальной группы умеют устанавливать и поддерживать необходимые контакты со всеми субъектами учебно-воспитательной среды (учащимися, их родителями и коллегами), а также инициировать и поддерживать процесс педагогического общения, владеют способностью к свободному использованию профессионально-педагогической лексики в соответствии с конкретной ситуацией.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей. Перспективность разработки исследуемой проблемы заключалась в обосновании информационно-коммуникационных технологий формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя, исследовании формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя во внеаудиторной работе.

### **Заключение**

С целью проверки гипотезы относительно целостности и поэтапности технологии формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущего учителя и педагогических условий ее обеспечения был проведен педагогический эксперимент, в котором принимали участие студенты 3, 4 курсов. В исследовании обоснована целесообразность проведения педагогического эксперимента, в ходе которого выяснена динамика сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности будущих учителей по определенным критериям. В ходе экспериментальной работы была сформирована экспериментальная (234 человека) и контрольная (220 человек) группы. Общее количество студентов составило 454 человека. Педагогический эксперимент включал констатирующий, формирующий и итоговый этапы научно-педагогического поиска.



Результаты экспериментальной работы показали эффективность внедренной гуманистически личностной технологии формирования профессионально-педагогической коммуникативной компетентности и педагогических условий ее реализации. Количественные показатели ярко проиллюстрировали положительные сдвиги в экспериментальной группе: по мотивационно-ценностному критерию количество студентов с низким уровнем значительно уменьшилось – в начале эксперимента оно составляло 171 человека (73 %), а в конце – 15 человек (6,4%). Такая же картина наблюдалась по всем критериям: деятельностный – в начале 166 человек (71%), в конце – 12 (5,1%); когнитивный – в начале 198 (84,6%), в конце – 26 (11,1%), тогда как контрольная группа не продемонстрировала значительного повышения общего уровня сформированности профессионально-педагогической коммуникативной компетентности.

Для проверки полученных во время формирующего эксперимента выводов и подтверждения гипотезы исследования проведен статистический анализ данных. Для выяснения наличия существенной разницы результатов экспериментальной и контрольной групп, то есть следствия действия системы исследования, а не влияния случайных факторов, использован метод гипотез – критерий Стьюдента. Числовое значение критерия подтвердило не случайность полученных результатов исследования, а их зависимость от предложенной экспериментальной технологии.

### Список литературы

1. Bernal-Bravo, C., Gozávez, V., Gómez, Á. H., & Jorda, M. J. M. (2019). Relationship between university training and teachers' media competence [Relación entre formación universitaria y competencia mediática del profesorado]. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1113–1126. <https://doi.org/10.5209/iced.60188>
2. Biktagirova, G. F., & Khitryuk, V. V. (2016). Formation of future pre-school teachers' readiness to work in the conditions of educational inclusion. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(3), 185–194. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.302a>
3. Casillas Martín, S., Cabezas González, M., & García Peñalvo, F. J. (2020). Digital competence of early childhood education teachers: attitude, knowledge and use of ICT. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 210–223. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681393>
4. Chao, T. C. (2015). Constructing a self-assessment inventory of intercultural communicative competence in elt for efl teachers. *Asian EFL Journal*, 17(4), 94–120.
5. Del Mar Maestre, M., Nail, Ó., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2018). Evolution of competences related to ICT and inclusive education in the initial practicum of teachers [Desarrollo de competencias tic y para la educación inclusiva en la formación inicial práctica del profesorado]. *Bordon. Revista de Pedagogía*, 69(3), 57–72.
6. Del Moral, M. E., Villalustre, L., & Del Rosario Neira, M. (2016). Digital storytelling: Activating communicative, narrative and digital competences in initial teacher training [Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado]. *OCNOS*, 15(1), 22–41. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.1.923](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.923)
7. Domingo-Coscollola, M., Bosco, A., Segovia, S. C., & Valero, J.-A. S. (2020). Fostering teacher's digital competence at university: The perception of students and teachers [Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes]. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 167–182. <https://doi.org/10.6018/rie.340551>
8. Flores-Lueg, C., & Roig-Vila, R. (2019). Personal factors influencing future teachers' self-assessment about the pedagogical dimension of ICT use [Factores personales que inciden en la autovaloración de futuros maestros sobre la dimensión pedagógica del uso de TIC]. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 151–171. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27.345>
9. Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Hoppe-Seyler, T., Karsten, G., Kiessling, C., ... Prenzel, M. (2015). Fostering professional communication skills of future physicians and teachers: effects of e-learning with video cases and role-play. *Instructional Science*, 43(4), 443–462. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9341-6>

10. González Fernández, N., Gozávez Pérez, V., & Ramírez García, A. (2015). Media competence of non-university teachers. Diagnosis and training proposals [La competencia mediática en el profesorado no universitario. diagnóstico y propuestas formativas]. *Revista de Educacion*, (367), 115–142. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-285>
11. Monthienvichienchai, C., Bhibulbhanuwat, S., Kasemsuk, C., & Speece, M. (2002). Cultural awareness, communication apprehension, and communication competence: A case study of Saint John's International School. *International Journal of Educational Management*, 16(6), 288–296. <https://doi.org/10.1108/09513540210441245>
12. Palomino, M. C. P. (2018). Information and communication technologies and inclusive teaching: Perceptions and attitudes of future early childhood and primary education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(3), 380–392.
13. Parker, K. A., Lane, D. R., Ivanov, B., Rodriguez, N., & Parker, J. L. (2014). The impact of modality on teacher-student interactions: Applying efficacy and competence to email and face-to-face communication. *International Journal of Learning in Higher Education*, 21(1), 7–25. <https://doi.org/10.18848/2327-7955/cgp/v21i01/48716>
14. Pascual, M. A., Ortega-Carrillo, J. A., Pérez-Ferra, M., & Fombona, J. (2019). Digital competences in the students of degree primary education teacher [Competencias digitales en los estudiantes del grado de maestro de educación primaria. el caso de tres universidades españolas]. *Formacion Universitaria*, 12(6), 141–150. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600141>
15. Paz Prendes Espinosa, M., Porlán, I. G., & Sánchez, F. M. (2018). Digital competence: A need for university teachers in the 21st century [Competencia digital: Una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI]. *Revista de Educacion a Distancia*, (56). <https://doi.org/10.6018/red/56/7>
16. Pérez Cañado, M. L. (2010). Using virtual learning environments and computer-mediated communication to enhance the lexical competence of pre-service English teachers: A quantitative and qualitative study. *Computer Assisted Language Learning*, 23(2), 129–150. <https://doi.org/10.1080/09588221003666222>
17. Prendes, M. P., Castañeda, L., & Gutiérrez, I. (2010). ICT competences of future teachers [Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros]. *Comunicar*, 17(35), 175–181. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-03-11>
18. Rodríguez, M. D. M., Méndez, V. G., & Martín, A. M. R. (2018). Informational literacy and digital competence in teacher education students [Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio]. *Profesorado*, 22(3), 253–270. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8001>
19. Xu, S., Yang, H. H., MacLeod, J., & Zhu, S. (2019). Interpersonal communication competence and digital citizenship among pre-service teachers in China's teacher preparation programs. *Journal of Moral Education*, 48(2), 179–198. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1458605>
20. Yang, P. (2018). Developing TESOL teacher intercultural identity: An intercultural communication competence approach. *TESOL Journal*, 9(3), 525–541. <https://doi.org/10.1002/tesj.356>

### **Features of the formation of linguistic and communication competencies of future foreign language teachers**


**Victoria K. Nikitina**

senior lecturer

Vladimir State University

Vladimir, Russia


nikvik@mail.ru

 0000-0000-0000-0000

Received 15.06.2022

Accepted 19.07.2022

Published 15.08.2022

 10.25726/f6215-8802-1919-m

### Abstract

The relevance of the research is determined by the fact that the professional competence of a teacher is a dynamic combination of knowledge, skills and practical skills, ways of thinking, professional, ideological and civic qualities, moral and ethical values, which determines the ability of a teacher to successfully carry out professional activities. At the same time, the linguistic competence of a teacher depends entirely on the possibilities of professional growth and the dynamics of the development of professional and communicative competencies. The novelty of the research is determined by the fact that in professional activity the teacher acts as an active subject of communication: transmits and receives information from students, colleagues and parents, establishes contacts with them, builds relationships based on dialogue, understands and perceives the inner world of the child, strives for the maximum realization of the abilities of each student and ensuring his emotional comfort in the educational process. The authors have determined that an important component of a teacher's professional competence is communicative competence, and one of the primary tasks of higher pedagogical education is the formation of a teacher's professional and pedagogical communicative competence. The practical significance of the research is determined by the fact that professional and pedagogical communicative competence acts as a spiritual and moral factor and the scientific content of the educational process, where the teacher's knowledge, humanity, spiritual generosity, the desire to understand and help the student play a major role.

### Keywords

teacher, competence, foreign language, teacher, formation.

### References

1. Bernal-Bravo, C., Gozávez, V., Gómez, Á. H., & Jorda, M. J. M. (2019). Relationship between university training and teachers' media competence [Relación entre formación universitaria y competencia mediática del profesorado]. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1113–1126. <https://doi.org/10.5209/rced.60188>
2. Biktagirova, G. F., & Khitryuk, V. V. (2016). Formation of future pre-school teachers' readiness to work in the conditions of educational inclusion. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(3), 185–194. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.302a>
3. Casillas Martín, S., Cabezas González, M., & García Peñalvo, F. J. (2020). Digital competence of early childhood education teachers: attitude, knowledge and use of ICT. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 210–223. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681393>
4. Chao, T. C. (2015). Constructing a self-assessment inventory of intercultural communicative competence in elt for efl teachers. *Asian EFL Journal*, 17(4), 94–120.
5. Del Mar Maestre, M., Nail, Ó., & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2018). Evolution of competences related to ICT and inclusive education in the initial practicum of teachers [Desarrollo de competencias tic y para la educación inclusiva en la formación inicial práctica del profesorado]. *Bordon. Revista de Pedagogía*, 69(3), 57–72.
6. Del Moral, M. E., Villalustre, L., & Del Rosario Neira, M. (2016). Digital storytelling: Activating communicative, narrative and digital competences in initial teacher training [Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado]. *OCNOS*, 15(1), 22–41. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2016.15.1.923](https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.923)
7. Domingo-Coscollola, M., Bosco, A., Segovia, S. C., & Valero, J.-A. S. (2020). Fostering teacher's digital competence at university: The perception of students and teachers [Fomentando la

competencia digital docente en la universidad: Percepcion de estudiantes y docentes]. *Revista de Investigacion Educativa*, 38(1), 167–182. <https://doi.org/10.6018/rie.340551>

8. Flores-Lueg, C., & Roig-Vila, R. (2019). Personal factors influencing future teachers' self-assessment about the pedagogical dimension of ICT use [Factores personales que inciden en la autovaloración de futuros maestros sobre la dimensión pedagógica del uso de TIC]. *Revista Iberoamericana de Educacion Superior*, 10(27), 151–171. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2019.27.345>

9. Gartmeier, M., Bauer, J., Fischer, M. R., Hoppe-Seyler, T., Karsten, G., Kiessling, C., ... Prenzel, M. (2015). Fostering professional communication skills of future physicians and teachers: effects of e-learning with video cases and role-play. *Instructional Science*, 43(4), 443–462. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9341-6>

10. González Fernández, N., Gozávez Pérez, V., & Ramírez García, A. (2015). Media competence of non-university teachers. Diagnosis and training proposals [La competencia mediática en el profesorado no universitario. diagnóstico y propuestas formativas]. *Revista de Educacion*, (367), 115–142. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-285>

11. Monthienvichienchai, C., Bhibulbhanuwat, S., Kasemsuk, C., & Speece, M. (2002). Cultural awareness, communication apprehension, and communication competence: A case study of Saint John's International School. *International Journal of Educational Management*, 16(6), 288–296. <https://doi.org/10.1108/09513540210441245>

12. Palomino, M. C. P. (2018). Information and communication technologies and inclusive teaching: Perceptions and attitudes of future early childhood and primary education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(3), 380–392.

13. Parker, K. A., Lane, D. R., Ivanov, B., Rodriguez, N., & Parker, J. L. (2014). The impact of modality on teacher-student interactions: Applying efficacy and competence to email and face-to-face communication. *International Journal of Learning in Higher Education*, 21(1), 7–25. <https://doi.org/10.18848/2327-7955/cgp/v21i01/48716>

14. Pascual, M. A., Ortega-Carrillo, J. A., Pérez-Ferra, M., & Fombona, J. (2019). Digital competences in the students of degree primary education teacher [Competencias digitales en los estudiantes del grado de maestro de educación primaria. el caso de tres universidades españolas]. *Formacion Universitaria*, 12(6), 141–150. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600141>

15. Paz Prendes Espinosa, M., Porlán, I. G., & Sánchez, F. M. (2018). Digital competence: A need for university teachers in the 21st century [Competencia digital: Una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI]. *Revista de Educacion a Distancia*, (56). <https://doi.org/10.6018/red/56/7>

16. Pérez Cañado, M. L. (2010). Using virtual learning environments and computer-mediated communication to enhance the lexical competence of pre-service English teachers: A quantitative and qualitative study. *Computer Assisted Language Learning*, 23(2), 129–150. <https://doi.org/10.1080/09588221003666222>

17. Prendes, M. P., Castañeda, L., & Gutiérrez, I. (2010). ICT competences of future teachers [Competencias para el uso de TIC de los futuros maestros]. *Comunicar*, 17(35), 175–181. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-03-11>

18. Rodríguez, M. D. M., Méndez, V. G., & Martín, A. M. R. (2018). Informational literacy and digital competence in teacher education students [Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio]. *Profesorado*, 22(3), 253–270. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8001>

19. Xu, S., Yang, H. H., MacLeod, J., & Zhu, S. (2019). Interpersonal communication competence and digital citizenship among pre-service teachers in China's teacher preparation programs. *Journal of Moral Education*, 48(2), 179–198. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1458605>

20. Yang, P. (2018). Developing TESOL teacher intercultural identity: An intercultural communication competence approach. *TESOL Journal*, 9(3), 525–541. <https://doi.org/10.1002/tesj.356>