

Ольга Борисовна Даутова & Ольга Николаевна Крылова  
(Russia)

## Современный преподаватель высшей школы и системы дополнительного профессионального образования: разнообразие его профессиональных компетенций в России и за рубежом

**Резюме:** Данная статья посвящена преподавателю высшей школы (ВУЗа) и системы дополнительного профессионального образования (ДПО). В ней рассматриваются требования, предъявляемые к их качеству подготовки в условиях реализации компетентностного подхода. Проведен анализ профессиональных компетенций преподавателей существующих в России и за рубежом, представлены подходы различных научных школ к выявлению и прогнозированию групп данных компетенций. Изучение требований предъявляемых к профессиональной подготовке преподавателей высшей школы и системы ДПО студентами, слушателями, самими преподавателями, представителями власти разных стран показало, что все они выделяют такие профессиональные характеристики как личную ответственность, коммуникацию, знание предмета, умение организовать образовательный процесс, интеллект, профессиональные интересы и т.п. В статье представлен авторский подход к выявлению уровней становления компетенций – информационного, операционального, личностного, рефлексивного, а также, сформулированы критерии оценивания данных компетенций. В основе выделения критериев оценивания компетенций лежат такие характеристики как глубина и широта. Авторы подчеркивают, что на сегодняшний день нет единого подхода к формированию набора компетенций преподавателей высшей школы и системы дополнительного профессионального образования и выделению их уровней. Однако работа в данном направлении в различных научных школах идет достаточно активно.

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, требования к качеству подготовки преподавателя ВУЗа и системы ДПО, уровни становления компетенций, критерии и индикаторы их оценивания

**Summary** (Olga Borisovna Dautova & Olga Nikolaevna Krylova: Modern university teachers, systems of professional training and the diversity of professional skills in Russia and abroad): The article deals with high-school teachers (university teachers) and supplementary vocational education (SVE) teachers. The authors cover the requirements for the quality of preparation for these positions under the conditions of applying the competence approach. The teachers' professional competence as it exists in Russia and abroad is analysed; various scientific schools' approaches and predictions of the groups' competence are presented. The study of the requirements for the occupational preparation of high-school and SVE teachers by students, teachers themselves, and representatives of the authorities from different countries has shown that they all single out such professional characteristics as personal responsibility, communication skills, subject knowledge, the ability to manage educational processes, intellect, professional interests, etc. In the article the authors' approach to identifying the competency formation levels is presented, such as informational, operational, personal and reflective levels; as well the criteria for the estimation of the given competencies are stated. The estimation of the criteria is based on such characteristics as depth and width. The authors point out that today there is no unified approach to the formation of the set of compe-

tencies of high-school and SVE teachers and to the determination of their levels. Nevertheless, work in this direction is actively carried out in various scientific schools.

**Keywords:** professional competencies, requirements for high-school and SVE teachers' preparation, competence formation levels, criteria and indicators of their evaluation

**Zusammenfassung** (Olga Borisovna Dautova & Olga Nikolaevna Krylova: Moderne Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, Systeme der professionellen Weiterbildung und die Verschiedenartigkeit beruflicher Kompetenzen in Russland und im Ausland): Dieser Artikel befasst sich mit der Lehrkraft an der Hochschule und ihrer beruflichen Weiterbildung. Die Autorinnen diskutieren Anforderungen an die Qualität ihrer Ausbildung unter den Bedingungen der Realisierung des Kompetenzansatzes. Eine Analyse der fachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte in Russland und im Ausland identifiziert die Ansätze verschiedener wissenschaftlicher Schulen und Prognosekompetenzen dieser Berufsgruppen. Die Untersuchung der Anforderungen für die Qualifizierung der Lehrkräfte an Hochschulen und des Systems der pädagogischen Ausbildung von Studierenden, Lehrenden und Vertretern von Behörden in verschiedenen Ländern haben gezeigt, dass und wie ihre Tätigkeit bestimmt wird durch solche professionellen Funktionen wie: persönliche Verantwortung, Kommunikation, thematisches Wissen, Thema sowie die Fähigkeit, den Bildungsprozess, Intelligenz, berufliche Interessen zu organisieren usw. Die Autorinnen erörtern den Ansatz zur Identifizierung von Kompetenzen des Bildungsniveaus. Es geht um Kriterien zur Beurteilung von operativen, persönlichen, reflexiven Informationen und Kompetenzen. Eine Grundlage für solche Bewertungskriterien sind deren Tiefe und Breite. Die Autorinnen betonen, dass es heute keinen einheitlichen Ansatz zur Bestimmung einer Reihe von Kompetenzen der Lehrkräfte an Hochschulen und des Systems der beruflichen Weiterbildung sowie dessen Bezug zu ihren jeweiligen Ebenen gibt. Allerdings wird in dieser Richtung in den verschiedenen wissenschaftlichen Schulen sehr aktiv gearbeitet.

**Schlüsselwörter:** Fachkompetenz, Qualität der Lehrerausbildung, Forderungen an die berufliche Qualität der Hochschullehrkräfte und des Systems ihrer Weiterbildung, Ebenen der Kompetenzbildung, Bewertungskriterien und -indikatoren

Требования к качеству подготовки научно-педагогических кадров, к которым относятся преподаватели ВУЗа и системы ДПО постоянно изменяются. В условиях обновления современного образования изменения этих требований происходят все интенсивнее. Каждый преподаватель вынужден ориентироваться на обновляемые требования, предъявляемые к нему со стороны всех субъектов образовательного процесса, работодателей, студентов и слушателей, а также существующей нормативной базы. Развитие этих требований происходит в последние годы на основе компетентностного подхода и сами требования, чаще всего, формулируются на языке компетенций.

Приоритеты, которые провозглашаются в разных странах, относительно ведущих компетенций преподавателей во многом совпадают.

Так, постоянно действующая Конференция министров культуры Германии в 1999 г. рассмотрела актуальные проблемы и перспективы подготовки преподавателей в Европе и особо выделила 6 аспектов их подготовки (Фокин [Fokin], 2014):

1. Сохранение традиционной системы подготовки преподавателей в университетах и государственные экзамены, выделив особо совершенствование третьей фазы подготовки преподавателей – повышение квалификации.
2. Развитие у преподавателей их «центральной компетенции» - способности к организации процесса обучения и учения, которая предполагает следующие взаимосвязанные компоненты: преподавание, воспитание, диагностирование, оценивание/самооценивание, консультирование. То есть профессиональная компетенция включает в себя: специальную (решение задач обучения и воспитания),

диагностическую (оценочную) компетенции и профессиональную метакомпетенцию (самооценивание, диагностирование собственного уровня развития профессиональной компетенции).

3. «Сознательный подход» к организации подготовки преподавателей как к *целостному* процессу во всех трех фазах подготовки. Третья фаза должна рассматриваться как институциональный процесс, а ее прохождение, по мнению членов Комиссии, должно вменяться преподавателям в обязанность.
4. Интеграция в учебные программы на основе межпредметных связей таких аспектов как изучение специальных учебных предметов, дидактика спецпредметов, блок педагогических дисциплин и школьная практика.
5. Организация в рамках семинарских занятий профессионально ответственного поведения будущих преподавателей. При этом семинары должны проводить преподаватели, обладающие высоким уровнем развития профессиональной автономии.
6. Институциональная координация процесса интеграции начинающего преподавателя в сферу своей профессиональной деятельности на основе, так называемых, институтов наставников.
7. Осознание преподавателями необходимости постоянного самообразования и повышения квалификации.

Особо в ходе Конференции были выделены три аспекта, являющиеся ключевыми в ходе развития профессиональной компетенции преподавателя (Terhart, 2000):

1. теоретические знания;
2. ситуативное поведение;
3. стиль профессионального поведения.

Теоретические знания подразделяются на декларативные (например, знание фактов, понятий и правил); процессуальные (например, знания о применении и функционировании учебных стратегий), метакогнитивные (например, знания о функционировании процессов обучения и учения, научение ключу к поиску знаний, владение стратегиями самооценки).

Так как преподавателям приходится постоянно принимать компетентные решения, работая с учащимися различных возрастных групп и способностей, это предполагает владение моделями ситуативного поведения (поведенческими стратегиями), умение проявлять педагогическое мастерство, сочувствие, коммуникабельность, эмпатию, толерантность, открытость и другие личностные качества, составляющие стиль профессионального поведения преподавателя, на становление которого влияет владение метакогнитивными стратегиями.

Изучение требований британских учебных заведений привело к выводу о том, что чрезвычайно важным является факт научной деятельности и признания преподавателя академическим сообществом.

Например, манчестерский университет (*The Manchester University*) прилагает подробный перечень критериев для каждой должности преподавателя высшей школы.

На одной из международных научно-практических интернет-конференций, посвященных данной тематике было даже предложено составлять аналитическую профиограмму, где должны быть отражены профессионально важные качества преподавателя высшей школы (см. Табл. 1) (Скрынник [Skrynnik], 2014).

Таблица 1.: Профессиограмма преподавателя высшей школы

Мышление, интеллект:	Восприятие, пороги чувствительности:	Память, объем памяти, скорость запоминания:
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ продуктивное (творческое) - репродуктивное;</li> <li>▪ наглядно-образное;</li> <li>▪ наглядно-действенное;</li> <li>▪ словесно-логическое (вербальное и невербальное);</li> <li>▪ практическое и теоретическое;</li> <li>▪ интуитивное - логическое;</li> <li>▪ общая эрудиция;</li> <li>▪ специальные (конкретные) знания и мыслительные умения.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ зрительное, цветоразличение;</li> <li>▪ слуховое;</li> <li>▪ тактильное;</li> <li>▪ кинетическое;</li> <li>▪ вкусовое;</li> <li>▪ межличностное, социальное.</li> </ul> <p><b>Волевые характеристики:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ -смелость, решительность;</li> <li>▪ -целеустремленность;</li> <li>▪ -осмысленность ответственных действий;</li> <li>▪ -эмоциональная устойчивость;</li> <li>▪ -склонность к риску.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ произвольная и произвольная;</li> <li>▪ долговременная, кратковременная;</li> <li>▪ сенсорная (до 1 секунды): иконическая (зрительная) и эхотическая (слуховая);</li> <li>▪ логическая;</li> <li>▪ образная;</li> <li>▪ эмоциональная; сенсомоторная (двигательная).</li> </ul>
Внимание, переключаемость, объем внимания:	Свойства нервной системы:	Двигательные характеристики:
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ -произвольное (концентрация внимания) и произвольное;</li> <li>▪ -устойчивое и неустойчивое.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ -сила;</li> <li>▪ -подвижность;</li> <li>▪ -уровневенность;</li> <li>▪ -лабильность и динамичность.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ -координация движений (по конкретным двигательным органам);</li> <li>▪ -тремор рук;</li> <li>▪ -скорость реакции.</li> </ul>
Коммуникативные характеристики:	Ценностно-нравственные характеристики:	Профессиональный и жизненный опыт:
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ экстраверт / интроверт;</li> <li>▪ организаторские способности, готовность к лидерству;</li> <li>▪ коммуникативные способности, обаяние;</li> <li>▪ речь: внешняя - внутренняя, вербальная - невербальная, устная - письменная; высота, сила, тембр голоса;</li> <li>▪ коммуникативная воспитанность и такт;</li> <li>▪ чувство юмора, остроумие.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ соотношение профессиональных и непрофессиональных ценностей;</li> <li>▪ иерархия ценностей (общая и профессиональная);</li> <li>▪ смыслы профессиональной деятельности и их соответствие общим жизненным смыслом; уровень осознания этих смыслов;</li> <li>▪ доброта;</li> <li>▪ бескорыстие;</li> <li>▪ честность, порядочность;</li> <li>▪ обязательность, ответственность, исполнительность;</li> <li>▪ самокритичность.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ способность разумно осмысливать трудные жизненные и профессиональные ситуации;</li> <li>▪ способность разумно действовать в трудных ситуациях.</li> </ul>
Мотивация:	Эстетическое чувство, художественный вкус:	Психофизиологические характеристики человека:
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ профессиональные интересы и склонности;</li> <li>▪ устойчивость мотивов;</li> <li>▪ согласованность, непротиворечивость мотивов.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ конкретные эстетические способности (музыкальные, художественные, моторные и др.);</li> <li>▪ продуктивная и репродуктивная художественная ориентация.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ физическая сила;</li> <li>▪ выносливость;</li> <li>▪ утомляемость.</li> </ul>

А исследование эстонских ученых в 2012 г. показало, что преподаватель должен уметь преподносить материал, заложенный в программе, а также иметь мужество признаться в незнании: «конечно же, преподаватель высшей школы должен быть эрудированным человеком и блестящим специалистом в своей области, но этого не случится в одну ночь» (Хаамер, Лепп, Рева, [Haamer, Lepp & Reva], 2012, с. 110). Кроме того, преподавательский опыт также показал, что необходимо выстраивать хорошие отношения с обучающимися, для чего важно быть терпеливым и владеть искусством общения с разными типами людей.

Американские ученые также составляют портрет идеального преподавателя. Так, в Говардского университете США уже несколько лет существует программа подготовки будущих преподавателей (*Preparing Future Faculty*), поскольку было признано, что аспирантуры и докторантуры для работы педагога в университете недостаточно.

Программа подготовки профессуры – это движение, целью которого является изменение путей подготовки будущих преподавателей университета. Программа позволяет аспирантам, а также магистрам и докторантам возможность понаблюдать и попробовать себя в роли профессиональных педагогов. В программу включаются различные секции и семинары по подготовке курсов, педагогическим техникам, тематические исследования этических проблем в академическом сообществе, практическое обучение использованию новых технологий, визиты на территории кампусов различных образовательных учреждений (институтов свободных искусств, университетов, колледжей и т.д.).

Как видно, представленный анализ требований предъявляемых к профессиональной подготовке преподавателей высшей школы, студентами, самими преподавателями, представителями власти разных стран, показывает, что все выделяют: личную ответственность, коммуникацию, знание предмета, умение организовать образовательный процесс, интеллект, профессиональные интересы и т.п.

Более подробно, рассмотрим современные требования, предъявляемые к качеству подготовки преподавателя высшей школы в России.

Подготовка преподавателей высшей школы происходит во время обучения в аспирантуре, которая определяется действующим ФГОС высшего образования (уровень подготовки кадров высшей квалификации).

Образовательные программы, разработанные на его основе, завершаются присвоением квалификации «Исследователь. Преподаватель - исследователь» и определяются уровнем сформированности профессионально-педагогической компетентности в процессе освоения целостной профессиональной педагогической деятельности.

Под профессионально-педагогической компетентностью преподавателя ВУЗа и ДПО мы понимаем подтвержденную способность применять знания, умения, личные, социальные и методологические навыки в учебной или рабочей ситуации в профессиональном и личностном развитии. Профессионально-педагогическая компетентность является результатом развития и присвоения обучающимся универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Поскольку профессиональные компетенции определяются направленностью (профилем) программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, или программой

переподготовки и повышения квалификации, то каждая образовательная организация самостоятельно разрабатывает профессиональные компетенции.

Основными источниками формирования компетенций личности являются: социум и биосфера, система образования, семья, СМИ и интернет, профессионально-трудовая деятельность, общение в коллективе, самообразование, друзья, коллеги, досуг и др.» (Ситаров [Sitarov], 2015, с. 42).

В 2003 году Н.В. Бордовская и Е.В. Титова провели исследование и разработали теоретические основы и методику оценки качества деятельности преподавателей вуза с арсеналом необходимого для этого инструментария (Бордовская & Титова [Bordovskaya & Titova], 2003, с. 58). В данной работе были выделены признаки качества деятельности преподавателя: социально-профессиональные, функционально-ролевые, индивидуально-типологические и этико-психологические. А также обозначены сферы деятельности преподавателя: образовательная (преподавание), научная (научно-исследовательская), методическая, организационно-управленческая и общественная.

Критерии оценки качества деятельности преподавателя вуза в данном исследовании были разработаны как результат матричного анализа признаков качества и сфер деятельности преподавателя.

В 2009 году на базе факультета педагогики и практической психологии Педагогического института Южного федерального университета изучались представления студентов о профессионально-важных качествах преподавателей высшей школы (Рис.1) (Скрынник [Skrynnik], (2014).

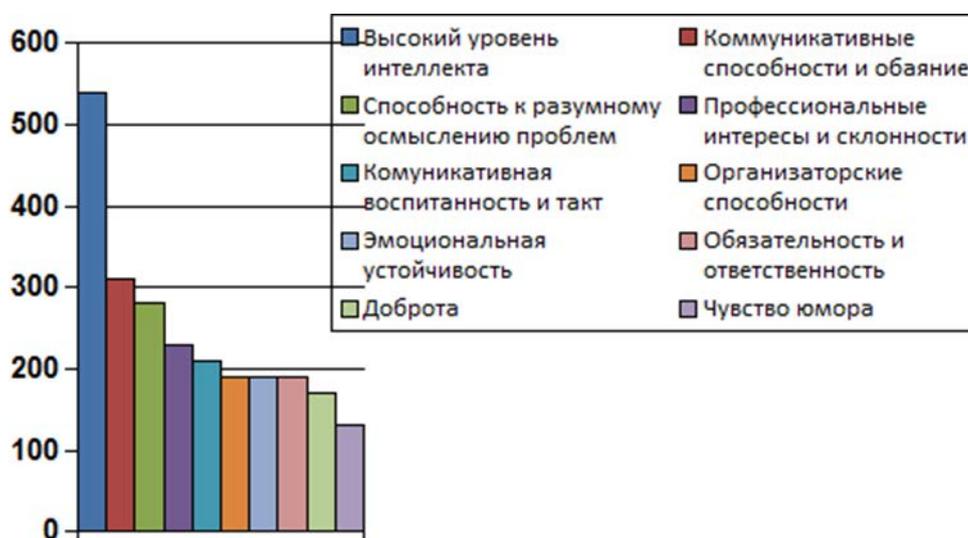


Рис. 1.: Представление студентов ФПиПП ПИ ЮФУ о качествах преподавателей

Так, наиболее важным качеством преподавателя высшей школы был признан высокий уровень развития интеллекта, предполагающий общую эрудицию, мыслительные умения и специальные знания. Кроме того, особо отмечено было значение коммуникативных способностей и обаяния; способности разумно осмысливать трудные жизненные и профессиональные ситуации; профессиональные интересы и склонности; коммуникативность и такт; организаторские способности и готовность к лидерству; эмоциональная устойчивость; обязательность, ответственность и исполнительность; доброта; чувство юмора и остроумие (Скрынник [Skrynnik], (2014).

В совместном проекте коллективов ИПООВ РАО и БГПУ имени М.Танка, выполненном в 2013-2015 годах был разработан профиль компетенций преподавателя ВУЗа, который, наряду со ФГОС подготовки научно-педагогических кадров, проектируемым профессиональным стандартом педагога может быть основой для проектирования компетенций преподавателя ВУЗа и системы ДПО в каждом конкретном образовательном учреждении.

В ходе данного исследования (Даутова, Крылова\_[Dautova & Krylova] (2014), было установлено, что, компетенции преподавателя соответствуют четырем сферам преподавательской деятельности (научно-исследовательская деятельность, преподавательская деятельность, профессионально-личностное саморазвитие и социально-профессиональное взаимодействие и коммуникация), включают 16 компонентов и являются дальнейшим основанием для проектирования набора компетенций преподавателя ВУЗа и системы ДПО.

Именно этот профиль и стал одним из источников требований к качеству подготовки современного преподавателя вуза и системы ДПО в данной работе:

### *1. блок. Преподавательская деятельность:*

1. Владение содержанием дисциплины.
2. Разработка учебно-методического обеспечения дисциплины.
3. Целеполагание на диагностической основе.
4. Мотивирование студентов.
5. Организация учебно-познавательной деятельности студентов.
6. Педагогическое оценивание и рефлексия.

### *2. блок. Научно-исследовательская деятельность:*

7. Включенность в научно-исследовательскую деятельность.
8. Использование результатов исследований в образовательном процессе.
9. Публикационная активность.

### *3. блок. Профессионально-личностное саморазвитие:*

10. Обучение на протяжении всей жизни.
11. Профессиональная мобильность.
12. Инновационный поиск.

### *4. блок. Социально-профессиональное взаимодействие и коммуникация:*

13. Управление конфликтами.
14. Фасилитация.
15. Профессиональная коммуникация.
16. Командообразование.

В соответствии с ФГОС подготовки кадров высшей квалификации в России выделяется 3 группы компетенций:

- (УК) универсальные (надпредметные);
- (ОПК) общепрофессиональные (образовательные);
- (ПК) профессиональные.

В соответствии с ФГОС подготовки научно-педагогических кадров в России можно выделить пять универсальных компетенций (УК) преподавателя высшей школы:

- способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (УК-1);
- способность проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки (УК-2);
- готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3);
- готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4);
- способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития (УК-5).
- Семь общепрофессиональных компетенций преподавателя:
- владение методологией и методами педагогического исследования (ОПК-1);
- владение культурой научного исследования в области педагогических наук, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий (ОПК-2);
- способность интерпретировать результаты педагогического исследования, оценивать границы их применимости, возможные риски их внедрения в образовательной и социокультурной среде, перспективы дальнейших исследований (ОПК-3);
- готовность организовать работу исследовательского коллектива в области педагогических наук (ОПК-4);
- способность моделировать, осуществлять и оценивать образовательный процесс и проектировать программы дополнительного профессионального образования в соответствии с потребностями работодателя (ОПК-5);
- способность обоснованно выбирать и эффективно использовать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания с целью обеспечения планируемого уровня личностного и профессионального развития обучающегося (ОПК-6);
- способность проводить анализ образовательной деятельности организаций посредством экспертной оценки и проектировать программы их развития (ОПК-7).
- Можно привести вариант достаточного и необходимого, по мнению авторов, набора профессиональных компетенций преподавателя высшей школы и системы ДПО:

- готовность к разработке учебных дисциплин, модулей и их учебно-методического обеспечения (ПК-1);
- готовность к организации и фасилитации учебно-познавательной деятельности студентов (ПК-2);
- готовность к организации и сопровождению процесса воспитания и социализации (ПК-3);
- готовность к организации мониторинга и оцениванию образовательных результатов (ПК-4);
- готовность к конструированию информационно-образовательной среды (ПК-5);
- готовность к организации научно-исследовательской, проектной и учебно-профессиональной деятельности студентов (ПК-6).

Отметим, что компетенции не действуют независимо друг от друга, а образуют определённые структуры, конфигурация которых индивидуальна для конкретного преподавателя и формируются «пронизывая друг друга», в процессе решения профессиональных задач разного уровня сложности с использованием определенных ресурсов.

Утверждение о целостности становления совокупности указанных компетенций в процессе решения задач базируется на результатах исследований, которые экспериментально доказали, что «поиск решения задачи *целостной личностью* можно представить как движение мысли человека по иерархически соподчиненным уровням: вершину иерархии образуют личностный и рефлексивный уровни, а основание - предметный и операциональный» (Степанов, Семенов & Закрецкий [Stepanov, Semenov & Zakretsky], 1983, с. 176). Если предметный и операциональный уровни обеспечивают отражение проблемной ситуации, выделение противоречия между условиями и требованиями задачи, реализацию принципа решения с помощью выполнения необходимых операций на основе известных правил и формул, то «высшие уровни - личностный и рефлексивный - обуславливают включенность человека в ситуацию поиска, стремление разрешить лежащее в основе проблемной ситуации противоречие; оценивание в процессе поиска решения собственных усилий, самочувствия, а также самооценку своей индивидуальности; стимуляцию и активизацию эмоционального тонуса, волевой решимости, саморегуляции, самоконтроля и самодисциплины перед лицом возникающих трудностей» (Степанов, Семенов & Закрецкий [Stepanov, Semenov & Zakretsky], 1983, с. 189).

Основываясь на обозначенных уровнях становления компетенций – информационном, операциональном, личностном, рефлексивном, а также разложив компетенции на компоненты: знание, умение, владение, можно четко сформулировать критерии оценивания данных компетенций и подготовить изучаемый материал.

В основе выделения критериев компонентов компетенций лежат такие характеристики как глубина и широта. Например, характеристики широты проявляется при выделении уровней компетенций при представлении контекста.

Так, знаниевый компонент универсальной компетенции подготовки преподавателя высшей школы (способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях), разбитый на уровни в рамках данного контекстного подхода, на первом уровне предполагает *фрагментарные знания* методов критического анализа и оценки современных научных достижений, а также методов генерирования новых

идей при решении исследовательских и практических задач, а на высшем - *систематические знания* методов критического анализа и оценки современных научных достижений, а также методов генерирования новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе междисциплинарных.

Выделение уровней компетенций на основе характеристики глубины проявляется, в частности, в степени автономности (доли ответственности) преподавателя высшей школы. Это можно проиллюстрировать через такую компетенцию как «владение содержанием дисциплины» (Даутова & Крылова [Dautova & Krylova], 2014, с. 165).

Базовый уровень владения этой компетенцией на основе данного подхода можно представить через владение содержанием на высоком научном уровне, а продвинутый уровень – через владение содержанием дисциплины на высоком научном уровне с демонстрацией преподавателем открытой познавательной позиции. Все это характеризует разную степень глубины владения содержанием учебного предмета преподавателем.

Обозначенные выше уровни проявления компетенций определяются, в частности, видами знаний, лежащими в основе компетенций: информационными, процедурными, оценочными и рефлексивными; контентом в котором они проявляются (формальном, неформальном и информальном); критериями и показателями оценивания этих видов знаний. Именно эти виды знаний должны лежать в основе персонифицированной программы подготовки преподавателя ВУЗа и ДПО.

Составляющие компетенций (знать, уметь, владеть) проявляются на разных уровнях в соответствии с определенными критериями через профессиональные задачи, которые решает преподаватель в процессе освоения программы подготовки. Как показывает, проведенный авторами статьи анализ, на сегодняшний день нет единого подхода к формированию набора компетенций преподавателей высшей школы и системы дополнительного профессионального образования и выделению их уровней. Однако работа в данном направлении в различных научных школах в России и за рубежом идет достаточно активно.

## Литература

- Фокин, Ю.Г. (2014): *Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество*. Москва: Издательский центр "Академия" [Fokin, Y.G. (2014): *Teaching and training in higher education: Methodology, objectives and content, creativity*. Moscow: Publishing Center "Academy"].
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission..* Weinheim und Basel: Beltz.
- The University of Manchester Guidance Notes: Criteria for Academic Promotions, November (2008). Final Agreement Appendix E1. URL: <http://documents.manchester.ac.uk/display.aspx?DocID=473> (Дата обращения к сайту 19.10.2016).
- Скрынник, Н.Е. (2014): Профессионально-важные качества преподавателя высшей школы / Материалы международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке» [Skrynnik, N.E. (2014): Professional-important qualities of a high school teacher / Proceedings of the International scientific and practical

- Internet-conference "Teacher of higher education in the twenty-first century. URL: <http://www.t21.rgups.ru/> (Дата обращения к сайту 19.10.2014).
- Хаамер, А.; Лепп, Л. & Рева, Э. (2012): Динамика профессиональной идентичности преподавателей высшей школы: размышляя об идеальном преподавателе университета / Изучение обучающегося общества, том 2, выпуск 2-3. Эстония, с. 110-120. [Haamer, A., Lepp, L. & Reva, E. (2012): Dynamics of professional identity of teachers in higher education: thinking about the ideal university teacher / learner Learning Society, Volume 2, Issue 2-3. Estonia, pp. 110-120.] URL: <http://www.degruyter.com/view/j/sls.2012.2.issue-2-3/v10240-012-0010-5/v10240-012-0010-5.xml> (Дата обращения к сайту 19.10.2016).
- Ситаров, В.А. (2015): *Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров*. Москва: ИНФРА [Sitarov V.A. (2015): *Pedagogy and psychology of higher education. The innovative course for training of masters*. Moscow: INFRA.]
- Бордовская, Н.В. & Титова, Е.В. (2003): *Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза*. Архангельск: Поморский государственный университет имени М.В. Ломоносова [Bordovskaya, N.V. & Titova, E.V. (2003): *Methods of assessing the quality of the activities of the university teachers*. Arkhangelsk: Guidelines, State University M.V. Lomonosov].
- Даутова, О.Б. & Крылова, О.Н. (2014): *Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода*. Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического университета Ун-та, 2014, 296 с. [Dautova O.B. & Krylova, O.N. (2014): *Psycho-pedagogical training based on modern high school teacher implementation of competence-based approach*. Saint-Petersburg: Publishing house of the Polytechnic. University.
- Степанов, С.Ю., Семенов, И.Н. & Закрецкий, В.К. (1983): Исследование организации продуктивного мышления. В: *Исследование проблем психологии в творчестве*. Москва. [Stepanov, S.Y., Semenov, I.N. & Zakretsky, V.K.: Study the organization of productive thinking. In: *Study psychology issues in the works*. Moscow.

## Об авторах

**Крылова Ольга Николаевна:** доктор педагогических наук, проректор по научной работе Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург (Россия). Контакт [krylovaon@mail.ru](mailto:krylovaon@mail.ru)

**Ольга Борисовна Даутова:** доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург (Россия). Контакт: [anninskaja@mail.ru](mailto:anninskaja@mail.ru)

