

А.А. Муравьева, О.Н. ОлейниковаНациональный офис Erasmus+ в России,
105005 г. Москва, Российская Федерация

Компетенции преподавателей вузов: современные вызовы и смена парадигмы

В статье рассматриваются вопросы формирования актуальных компетенций преподавателей высшей школы. Адекватные требованиям времени компетенции преподавателей рассматриваются как важнейший фактор развития высшей школы в контексте изменения парадигмы общественного развития и его динамического и непредсказуемого характера. Рассмотрен международный опыт в этой области и новые задачи, связанные с необходимостью поиска ответов на постоянно усложняющиеся вызовы современного развития, решение которых будет способствовать сохранению и упрочению положения вузов в современном мире. Цель исследования – рассмотреть актуальные вопросы, связанные с требованиями к компетенциям преподавателей высшей школы в ситуации растущей неопределенности общественного развития. Новизна состоит в рассмотрении требований к компетенциям в международной перспективе с учетом последних изменений в организации образовательного процесса, связанных с адаптацией к новым вызовам и, в частности, с необходимостью оперативного перевода обучения в онлайн-формат. Практическая значимость предполагает возможность использовать материал статьи для дальнейших исследований в области повышения качества подготовки преподавателей высшей школы, модернизации обязательных образовательных программ и программ ДПО в области управления вузами и методики преподавания, а также для совершенствования аттестации преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: компетенции преподавателей, высшее образование, смена парадигмы, общественное развитие, международный опыт

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Компетенции преподавателей вузов: современные вызовы и смена парадигмы // Педагогика и психология образования. 2020. № 3. С. 100–115. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-3-100-115

© Муравьева А.А., Олейникова О.Н., 2020

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



A.A. Muravyova, O.N. Oleynikova

National Erasmus+ Office in Russia,
Moscow, 105005, Russian Federation

Competences of university teachers: Contemporary challenges and change of paradigm

The article examines issues relating to forming relevant competences of university teachers. Teacher competences adequate to the requirements of today are a key factor of the progress of higher education in the context of the changing paradigm of societal development with its unpredictable and dynamic character. International practices and new goals are analyzed that require effective answers to the ever-aggravating challenges of contemporary development addressing which will contribute to maintaining and consolidating the position of universities in the modern world. The article offers recommendations to enhance in-service and pre-service teacher training in the context of the new challenges, including the growing share of online teaching and learning. The conclusions and recommendations can be used for policy decisions and for training purposes.

Key words: teacher competencies, higher education, paradigm shift, challenges, societal development, international experience

CITANION: Muravyova A.A., Oleynikova O.N. Competences of university teachers: Contemporary challenges and change of paradigm. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 3. Pp. 100–115. (In Russ.). DOI: 10.31862/2500-297X-2020-3-100-115

Современная жизнь ставит новые задачи перед преподавателями вузов во всем мире. В широком смысле эти задачи обусловлены изменениями общественного развития в контексте постиндустриального общества, основанного на знаниях, а в более узком плане – задачами эффективного встраивания высшей школы в новую парадигму развития [3].

Факторы, обуславливающие требования к компетенциям вузовских преподавателей в постиндустриальном, цифровом и ориентированном

на инновационное развитие обществе, включают в себя новые вызовы и угрозы, связанные с феноменом «черных лебедей». Эти вызовы требуют постоянного осмысления в условиях убыстрения динамики общественного развития, в данном случае в рамках рассматриваемого в настоящей статье явления [5].

В целом, дискурс относительно компетенций преподавателя университета в наше время не нов и достаточно развит. Однако время внезапно ставит перед высшей школой новые задачи, которые должны быть решены здесь и сейчас. А это требует от вузовских кадров повышенной гибкости, адаптивности, резильентности, способности принимать ответственные решения, идти на риск и решать ранее неизвестные проблемы [2].

В настоящей статье проанализированы различные модели и классификации компетенций преподавателей высшей школы, а также определены те, которые становятся приоритетными для успешного ответа на постоянно усложняющиеся вызовы, многие из которых можно прогнозировать, а часть – представляет собой «черных лебедей». Примером такого «черного лебедя» является пандемия коронавируса, которая изменила мир так, как никто не мог себе представить (за исключением авторов романов и фильмов-катастроф).

В настоящей статье проанализированы различные подходы к определению требований к преподавателям вузов в рамках международного дискурса в этой области, а также обобщены сами эти требования и сформулированы предложения к новому фрейму второго уровня в части шкалы компетенций, актуальных для современной ситуации.

Методы и материалы

Для решения поставленных задач использованы следующие эмпирические методы исследования: системно-аналитический, текстовый анализ / анализ документов; изучение первоисточников/документации, а также элементы социального проектирования. Основным методом является системно-аналитический, остальные использованные методы его дополняют и поддерживают.

В рамках системно-аналитического метода осуществлена попытка формирования проблемного поля по теме с опорой на данные различных публикаций и собственный опыт взаимодействия с вузами и преподавателями в рамках проектов программы Эразмус+, а также сформулированы предложения по устранению выявленных лакун.

Авторами проанализирован большой объем российских и зарубежных публикаций аналитического и методического характера, находящихся в открытом доступе по исследуемой тематике в области преподавания и обучения, проблемам высшего образования, управления

кадрами и эргономики, личной коммуникации, поведенческих наук, формирования будущей политики образования [10; 13].

Отбор публикаций проведен по критериям: актуальность, наличие убедительного списка использованных источников, многоплановость анализа проблемы.

В изученных работах исследованы теоретические подходы и основания для формулировки требований к компетенциям преподавателей вузов, а также перечни этих требований в контексте развития цифровой экономики.

Результаты исследования

В целом вопросам профессионального статуса и развития преподавателей традиционно уделяется большое внимание в экспертном сообществе. Следует подчеркнуть, что формирование классификаций компетенций преподавателей шло долго и непросто. При этом за всю историю формирования различных моделей компетенций непреложным оставалась важность и значимость роли преподавателей.

Ниже приведены примеры формирования различных моделей компетенций в диахроническом разрезе.

В США еще в 1915 г. была принята «Декларация принципов», сформулированная комитетом вузовских преподавателей и Американской ассоциацией университетских преподавателей, где были выделены следующие функции преподавателя: развивать любознательность и продвигать знания, обучать студентов и формировать экспертов в различных областях [16]. Для этого преподаватели должны быть на переднем крае науки в своей области, они должны уметь организовать образовательный процесс, вести исследования и предоставлять различные услуги. Причем понятие услуг рассматривается с позиций *служения*, которое означает участие в органах управления вузом, консультирование студентов, административные функции, деятельность в местном сообществе [12]. Часто эти роли переплетаются, и их соотношение будет различаться в различных вузах.

С 1980-х гг. во главу угла модели компетенций ставятся вопросы эффективности образовательного процесса, новых педагогических подходов, учета запросов обучающихся. В результате сформировалось понятие «содействия» обучению в контексте повышения активности самого обучаемого.

В 2006 г. Академия высшего образования Великобритании (Higher Education Academy) разработала рамки в области преподавания и поддержки обучения, где были определены три области компетенций: предметная область (куда включены ситуации, подлежащие освоению),

базовые знания (ссылки на знания, необходимые для освоения предметной области) и профессиональные ценности, включающие в себя правила оценки поведения преподавателя [19]. Особого распространения эта система не получила, поскольку в предметной области были учтены только типичные ситуации, при том, что на практике их значительно больше, и часто встречаются нестандартные ситуации, связанные с гетерогенным составом обучающихся и различиями индивидуальных стилей обучения.

Тем не менее, эти рамки до сих пор используются при оценке кандидатов при найме на работу, в том числе и в Скандинавских странах, и в Нидерландах. При найме примерно 50% баллов составляют умения, соответствующие требованиям рамок, остальные 50% – это исследовательские умения [14].

В 2010 г. Центр поддержки преподавателей Франции при престижном инженерном вузе – Высшей школы горного дела (Ecole de mines¹) в Нанте – разработал рамку компетенций для преподавателей, содержащую 11 групп, каждая из которых состоит из набора подкомпетенций.

1. Действовать как критически мыслящий профессионал и как носитель знания и культуры.

2. Быть приверженным личному и коллективному подходу и профессиональному развитию.

3. Этически и профессионально выполнять свои обязанности.

4. Разрабатывать и модерировать ситуации преподавания и обучения по отношению к студентам и в рамках плана обучения.

5. Оценивать прогресс в обучении и степень освоения знаний и компетенций студентов.

6. Планировать, организовывать и обеспечивать работоспособность аудитории, используя студентоцентрированные и направленные на социализацию студентов подходы.

7. Адаптировать процесс обучения к потребностям студентов со специальными нуждами.

8. Интегрировать информационные технологии в профессиональную деятельность.

9. Взаимодействовать со всеми коллегами и сотрудниками для достижения целей обучения.

10. Сотрудничать с коллегами для решения задач, способствующих освоению и оценке запланированных компетенций.

11. Четко и соответствующим образом осуществлять коммуникацию в различных ситуациях профессиональной деятельности [9].

¹ Сейчас является частью Института Mines-Телеком, объединен с Télécom Bretagne 1 января 2017 г.

Эта классификация также не получила повсеместного распространения, поскольку задает очень высокую планку, т.к. была разработана в очень престижном вузе, а также поскольку в ней не был обозначен диапазон, в рамках которого компетенции могут варьировать в зависимости от опыта преподавательской деятельности. Кроме этого, были попытки сформулировать компетенции для конкретной предметной области.

Как указывалось выше, в современном непредсказуемом мире меняются и роль преподавателей, и характеристики студентов, а также то, как они обучаются. Меняется и роль вузов, а именно – повышается их значение как центров обучения в течение всей жизни, объединяющих различные целевые группы и местные сообщества, происходит усиление социальной роли вузов и т.д.

При этом, несмотря на происходящие изменения, роль преподавателей не теряет своей важности в формировании оснований для создания нового знания и ценностей, значимых далеко за пределами вуза, поскольку выпускники будут в свою очередь отвечать за формирование и развитие этих ценностей у тех людей, с которыми будут работать [7].

Следует особо подчеркнуть, что в условиях растущей неопределенности общественного развития, а также распространения виртуальной реальности как параллельного мира, беспрецедентную значимость приобретает роль преподавателя в сохранении ценностных оснований как носителя культурных скреп, лежащих в основе образования в целом и высшего образования.

В настоящее время преподаватель не просто проектирует контекст и собственную деятельность для наиболее эффективного достижения образовательных задач и создания оптимальных условий для развития и саморазвития студентов, но в непредсказуемых ситуациях, которые сопутствуют современной парадигме общественного развития, от преподавателя требуется способность адаптироваться, принимать нетривиальные решения, идти на риск, а также резильентность [2; 20].

Особое значение приобретает группа компетенций, относящаяся к деятельности в цифровой среде и охватывающая не только умения использовать возможности цифровых форматов, но и новых электронных методических инструментов, таких как Padlet, Tilt Brush by Google, e-portfolio (веб-портфолио), Pathbrite, Socrative и др. Естественно, что постоянной модернизации в современных условиях требуют и традиционные теории обучения, для чего преподаватели должны обладать соответствующими компетенциями.

Как известно, в международном дискурсе большинство современных подходов к формированию компетенций корнями уходят в теории

социального конструктивизма и новый бихевиаризм. Эти теории предполагают обучение в процессе деятельности, максимально приближенной к профессиональной среде, максимальную самостоятельную осознанную деятельность обучающихся, что в одинаковой мере относится и к содержанию компетенций преподавателей.

Для обеспечения эффективности обучения и мотивации студентов преподаватели становятся фасилитаторами и управляющими процесса обучения, открывая перед студентами различные стороны и подходы к изучаемым явлениям и процессам, а не просто транслируя знания. Благодаря этому происходит взаимное обогащение тех, кто учит, и тех, кто учится, и, таким образом, формируется междисциплинарное знание. Такие подходы лежат в русле студенто-центрированного обучения, которое часто называют обучением, основанном на вопросах и запросах (*enquiry-based learning*) [7].

Начиная с поколения миллениалов, меняются и характеристики студентов, а именно то, как они учатся. А это требует освоения преподавателями концепций и теорий нейродидактики.

Отдельное место занимают компетенции, связанные с научными исследованиями и способностью мотивировать студентов к исследовательской деятельности. В настоящее время наблюдается усиление парадигмы обучения, основанной на исследованиях, которая предполагает реализацию алгоритма «ставить вопросы – исследовать – создавать – обсуждать – рефлексировать». Такая парадигма предполагает включение в модель компетенций и соответствующие модели поведения в рамках треугольника «образование – исследования – публикации» [17].

В профессиональной литературе можно найти различные трактовки компетенций в области преподавания. Так, ряд исследователей определяет их как «интегрированный набор личностных характеристик, знаний, умений и отношений, необходимых для эффективной деятельности в различных контекстах обучения» [18]. Иногда в интерпретации понятия «компетенция» делается акцент на способность мобилизовать и использовать собственные ресурсы в конкретной ситуации решения проблем одного типа и уровня.

Ряд интерпретаций находится в русле ситуационного подхода и теории деятельности. Так, например, Ж.К. Кулэ описывает компетенцию как динамическую организацию деятельности, мобилизованной и регулируемой человеком для решения конкретной задачи в конкретной ситуации [11].

При всей разности подходов и формулировок – на практике они отражают различные аспекты обозначаемого понятия.

Современные классификации компетенций вузовских преподавателей различаются по выделяемым группам (областям), их количеству и масштабу описания. Так, иногда выделяются семь укрупненных групп компетенций, а именно компетенции, относящиеся к специализированной области знаний; дидактические и психолого-дидактические; образовательные, диагностические и методические; социальные; коммуникативные; управленческие и нормативные, а также компетенции, направленные на профессиональное и личностное развитие. Иногда к этим группам относят и умение квалифицированной профессиональной импровизации (*professional qualified improvisation*) [7].

Некоторые исследователи выделяют четыре группы: экспертные/технические компетенции; морально-этические обязанности; педагогические, психологические и методические компетенции; компетенции в области саморазвития [20].

В рамках гейдельбергской модели гумбольтианские принципы претерпели трансформацию для адаптации к изменениям в социально-экономической среде, сохранив основные параметры, такие как открытость, функциональность, мультидисциплинарность и ориентацию на компетенции. В рамках этой модели выделяются компетенции, связанные с обучением в течение всей жизни, с достижением жизненных и профессиональных задач, а также социальные компетенции [8]. Они описаны следующим образом:

- знание теорий/концепций преподавания и обучения (углубленное знание предмета, проблемное обучение, преподавание как средство создания благоприятных условий для саморегулируемого обучения);
- роль лидера, организующего и управляющего обучением (предоставление доступа к знанию, модерирование групповой работы, делегирование ответственности и т.д.);
- создание возможностей для обучения (создание благоприятной среды, разработка программ, экзаменов, производных от задач обучения);
- системная коммуникация.

Как следует из всех приведенных выше моделей/перечней компетенций, в них включены как сугубо профессиональные, так и трансверсальные/ключевые компетенции, которые одинаково важны для эффективного выполнения преподавателем своего предназначения.

Модели компетенций активно используются зарубежными вузами для формирования перечня компетенций конкретных университетов. К примеру, в Великобритании сделаны акценты на следующие элементы: опыт в профессиональной области; проведение оригинальных научных исследований и передача этого опыта студентам и коллегам;

публикации, участие в профессиональных семинарах и конференциях; высочайший уровень умений устной и письменной коммуникации; умения сетевого взаимодействия для выстраивания отношений с исследователями; способность организовать собственную рабочую нагрузку и работу своей исследовательской группы; способность управлять временем в рамках жестких требований; способность работать самостоятельно и в команде для достижения научных целей (своих и своего департамента); наличие аналитических умений высочайшего уровня; гибкий подход к работе; хорошие умения ИКТ и управленческие умения.

В британском Руководстве по вопросам карьеры перечислены следующие компетенции: академические способности; интерес к проведению оригинальных исследований; склонность к преподаванию и удовольствии от преподавания; хорошие умения устной и письменной коммуникации; уверенное представление информации и ответы на вопросы; работа в команде; лидерские умения и умения руководить работой; организационные умения и внимание к деталям; способность анализировать и решать проблемы [14].

Во Франции требования к вузовскому преподавателю включают в себя компетенции: обучать других; творчески мыслить; консультировать и развивать других; устанавливать и поддерживать межличностные взаимоотношения; обновлять и использовать актуальные знания [10].

В Австралии преподаватель вуза должен: готовить и проводить лекции, семинары и т.д.; оценивать работу студентов и разрабатывать экзаменационные задания; консультировать студентов по вопросам, связанным с изучаемыми предметами; посещать конференции и другие мероприятия; руководить аспирантами, магистрами и тьюторами; принимать участие в проектировании и обновлении программ и требований к ним; вести научную работу; организовывать обсуждения в аудитории; составлять списки литературы для студентов [15].

Как следует из всех представленных примеров, преподаватели должны содействовать продвижению студентов к новому знанию (что требует компетенций по формированию мотивации, установлению и поддержанию контакта со студентами и способности придавать смысл деятельности обучающихся). Они также должны способствовать реактивации имеющегося знания, эффективно представлять новое знание, создавать возможности осмысления нового знания студентами, а также обеспечивать достижение студентами результатов обучения и оценивать процесс обучения в его целостности. Важно подчеркнуть, что практически во всех моделях/перечнях компетенций отдельно указывается компетенция в части разработки экзаменационных заданий

и проведения экзаменов [16]. То есть преподаватели должны быть способны создавать адекватный ритм и структуру изучения. Более того, они должны быть способны адаптировать процесс обучения к диверсифицированным и гетерогенным целевым группам, их особенностям, а также к различным форматам обучения. И это крайне важно, когда речь идет об обучении в формате онлайн, которое не является простым переложением «живых» лекций или практикумов в экранный формат, но требует четкой продуманности инструментов поддержания мотивации и вовлеченности студентов в процесс освоения знаний и формирования требуемых компетенций, включая трансверсальные и ключевые компетенции.

Онлайновое обучение – это отдельный пласт современных компетенций преподавателей, которые должны быть включены в программы их подготовки и повышения квалификации, чтобы затем они могли эффективно организовать и направлять работу в группе, помогая студентам формировать требуемые компетенции [4]. К сожалению, как показало проведенное исследование зарубежного опыта, этим компетенциям не уделяется должного внимания.

В российских профессиональных источниках также отводится значительное место вопросам компетенций вузовских преподавателей. Во многом российские классификации/модели компетенций университетских преподавателей полностью находятся в русле мировых трендов. В них, например, выделяются профессиональные компетенции в части глубокого знания предметной области, владения педагогической культурой, в которую входят: гуманистическая позиция по отношению к студенту; психолого-педагогическая компетентность и развитое педагогическое мышление; владение содержанием преподаваемого предмета; владение традиционными и новыми педагогическими технологиями; опыт творческой деятельности; умение обосновать собственную педагогическую деятельность как систему, включающую дидактическую, воспитательную и методическую компоненты; способность разработать авторский образовательный проект; культуру профессионального поведения, умение саморегуляции собственной деятельности и общения [1].

Также ряд авторов выделяют социально-личностные и общекультурные, общенаучные, инструментальные и профессиональные компетенции (куда входят научно-исследовательские, организационно-методические) [6]. Иногда компетенции представлены как система качеств личности, каждое из которых предназначено для реализации выше-названных сфер деятельности преподавателя. Эти качества включают в себя профессиональную компетентность, нравственные качества, организаторские способности, деловые качества, умение управлять самим собой [12].

Практически все российские исследователи подчеркивают тот факт, что преподаватель теперь должен обеспечить формирование у студента широкого круга компетенций, что предполагает реальное соединение знаний с той личностью студента, которая знаниями овладевает. Это означает умение преподавателя создавать такие условия, которые необходимы для становления у студентов способности компетентно использовать свои знания в практической деятельности.

Выводы и рекомендации

Проведенное исследование позволило на основе проанализированных моделей и перечней компетенций сделать вывод, что в целом они в той или иной форме и в той или иной степени детализации отражают набор стандартных требований к преподавателям вузов, включающих предметные (часто называемые экспертными) компетенции, компетенции в области преподавания, компетенцию саморазвития, морально-этические, исследовательские и коммуникативные компетенции.

Исследование также показало, что с течением времени традиционные модели/перечни компетенций претерпевают изменения (как по содержанию, так и в части их приращения или модификации).

В целом, совершенно очевидно, что современные компетенции преподавателей должны осваиваться в современной обучающей среде (содержательной, технологической, физической и психологической), проектированию которой должно быть уделено особое внимание при разработке образовательных программ подготовки или повышения квалификации преподавателей вузов. И эта позиция должна быть четко прописана во ФГОС и примерных программах.

При проектировании программ, направленных на формирование актуальных компетенций преподавателей, необходимо учитывать, что университеты – это сложные системы, имеющие собственные, весьма сложные системы регулирования, службы и контакты. Поэтому будущих преподавателей необходимо погружать в эту среду, и должны быть предусмотрены соответствующие компетенции (см. выше – компетенции в части служения).

Более того, преподавателям нужно уметь взаимодействовать между собой в части содержания и методов обучения для извлечения максимальной пользы от этой синергии, для недопущения дублирования и повторов. Таким образом, важное значение должно быть уделено коммуникативным умениям и умению сотрудничать, поскольку эффективное коллаборативное обучение предполагает не просто коммуникативные и социальные умения, но и понимание *за* и *против* обучения

в команде / малых группах, наличия различных точек зрения на одну и ту же проблему. Также преподавателю важно обеспечивать баланс между собственным аутентичным стилем преподавания и стилями коллег в рамках единой стратегии обучения.

Одновременно исследование показало, что факторы цифровизации, формирования Индустрии 4.0 и непредсказуемости общественного развития («черных лебедей») не учтены в должной мере в проанализированных моделях компетенций и перечнях компетенций как зарубежных, так и российских.

Форс-мажорная ситуация пандемии потребовала перестройки в кратчайшие сроки учебного процесса в вузах и перевода его в режим онлайн. Эта ситуация изменила иерархию традиционных компетенций, выдвинув на первый план компетенции в области проектирования и реализации онлайн-курсов/модулей, а также трансверсальные компетенции, такие как адаптивность и гибкость, готовность принимать решения в ситуации высокой степени неопределенности, идти на обоснованный риск и решать ранее не существовавшие проблемы. И, естественно, не все преподаватели в равной степени обладают такими компетенциями, а подобных ситуаций в будущем может быть много, поэтому формированию и развитию этих компетенций должно уделяться особое внимание в рамках программ подготовки и профессионального развития преподавателей вузов.

В этой связи предлагается пересмотреть действующие перечни универсальных компетенций и общепрофессиональных компетенций во ФГОС ВО; включить компетенции проектирования и реализации онлайн-программ обучения в набор общепрофессиональных компетенций в программах подготовки преподавателей, а перечень универсальных компетенций дополнить резильентностью. Более того, должны быть усилены компетенции адаптивности и лидерства, а также принятия решений и решения проблем в непредсказуемых ситуациях. На уровне программ должны быть сформированы условия для развития этих компетенций в формате обучающей среды и студентоцентрированного обучения.

На основе модернизированных перечней компетенций представляется полезным:

- сформировать модель рекомендованного поведения преподавателя вуза, включая поведение в непредсказуемых контекстах, для использования при аттестации преподавателей;
- внедрить электронное портфолио для использования при аттестации преподавателей, а также для повышения их мотивации к саморазвитию;

- разработать и внедрить в программы подготовки и повышения квалификации преподавателей модули по разработке онлайн-курсов и эффективного использования доступных онлайн-ресурсов;
- усилить в действующих программах подготовки и повышения квалификации преподавателей освоение методик в рамках студентоцентрированного подхода, включая создание петель обратной связи в течение всего процесса обучения и создание мотивационной среды.

Необходимо отметить, что в контексте особенностей современного развития не только общества, но и предметных областей, особое значение приобретает постоянное саморазвитие как ведущая компетенция преподавателя. И здесь может помочь освоение техник формирования собственного веб-портфолио.

При формировании компетенций преподавателей важно обратить отдельное внимание и на построение модели оценки этих компетенций в процессе профессионального становления преподавателей. Естественно, у начинающих педагогов или преподавателей без специального педагогического образования требуемые компетенции не могут быть сформированы полностью.

В содержании программ подготовки и повышения квалификации преподавателей для формирования профессиональных и трансверсальных компетенций целесообразно обратить внимание на следующие аспекты, которые не получали до настоящего времени должного внимания:

- 1) учет особенностей и стилей обучения, уровня и запросов обучающихся (практические аспекты);
- 2) проектирование и реализация студентоцентрированного обучения;
- 3) выстраивание диалога со студентами и формирование обратной связи;
- 4) мотивирование студентов;
- 5) социальная гибкость (умение объяснять, руководить работой студентов, в том числе и практикой на рабочих местах, консультировать и т.д.);
- 6) стимулирование научных исследований;
- 7) помощь студентам в способности брать на себя ответственность за свое обучение и развитие.

Суммируя, можно заключить, что наиболее актуальные компетенции хорошего преподавателя включают в себя новые умения, в том числе – умения в области онлайн-обучения, разработки материалов, курсов, обучающих заданий, примеров, мультимедийных продуктов, а также резильентность и адаптивность.

Библиографический список / References

1. Ефимова О.С., Нестерова А.В. Профессиональные компетенции преподавателя вуза // Педагогика и психология образования. 2013. № 4. С. 37–39. [Efimova O.S., Nesterova A.V. Professional competencies of a university teacher. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2013. No. 4. Pp. 37–39. (In Russ.)]
2. Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Недооцененная компетенция или педагогические аспекты формирования резильентности // Казанский педагогический журнал. 2017. № 2. С. 16–20. [Muravyova A.A., Oleynikova O.N. Underestimated competence or pedagogical aspects of resilience formation. *Kazan Pedagogical Journal*. 2017. No. 2. Pp. 16–20. (In Russ.)]
3. Муравьева А.А., Олейникова О.Н., Викторова А.О. Основные векторы развития высшего образования: международная перспектива // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. № 4 (56). С. 311–320. [Muravyova A.A., Oleynikova O.N., Viktorova A.O. The main vectors of the development of higher education: an international perspective. *Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*. 2019. No. 4 (56). Pp. 311–320. (In Russ.)]
4. Олейникова О.Н., Редина Ю.Н. Макротренды развития системы высшего образования в мире // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2018. № 3. С. 13–28. [Oleynikova O.N., Redina Yu.N. Macrotrends of the development of higher education in the world. *Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*. 2018. No. 3. Pp. 13–28. (In Russ.)]
5. Талёб Н.Н. Чёрный лебедь. Под знаком непредсказуемости. М., 2012. [Taleb N.N. *Chernyy lebed. Pod znakom nepredskazuemosti* [The Black Swan. Under the sign of unpredictability]. Moscow, 2012.]
6. Юсупов М.Р. Современные требования к компетентности преподавателя высшей школы // Вестник Московского университета МВД России. 2012. № 6. С. 194–198. [Yusupov M.R. Modern requirements for the competence of a teacher of higher education. *Bulletin of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. 2012. No. 6. Pp. 194–198. (In Russ.)]
7. Blašková M., Blaško R., Kucharčíková A. Competences and competence model of university teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. No. 159. Pp. 457–467.
8. Chur D. Developing key competences in higher education. Learning 9/11 – teaching for key competences in literary and cultural studies. I. Bauder-Begerow, Schafer (Heidelberg). NY, 2011. Pp. 54–74.
9. Compétences pour enseigner. Nantes : École des Mines de Nantes / Centre d'Appui Pour l'Enseignement (CAPE). 2010. URL: http://imedia.emn.fr/wp/?page_id=585
10. Conditions of service for academic staff working in higher education. Planning Policy (France). EACEA National Policies Platform, 2018. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/conditions-service-academic-staff-working-higher-education_en

11. Coulet J.-C. La notion de competence : Un module pour decrire, evaluer et developper les competences. *Le travail humain*. 2011. № 74 (1). Pp. 1–30.
12. Hamrick F. Faculty roles and responsibilities: The teaching role, the research role, the service role, integration of faculty roles and responsibilities. URL: <https://education.stateuniversity.com/pages/1972/Faculty-Roles-Responsibilities.html>
13. Hartley P., Hilsdon J., Keenan Ch. et al. Learning development in higher education. London, 2011.
14. Higher education (HE) lecturers teach academic or vocational subjects to undergraduate and postgraduate students aged 18 and over. *Prospects*. 2019. July. URL: <https://www.prospects.ac.uk/job-profiles/higher-education-lecturer>
15. How to become a university lecturer. Good Universities Guide. URL: <https://www.gooduniversitiesguide.com.au/careers-guide/browse/university-lecturer>
16. Joughin G. Assessment, learning and judgement in higher education: A critical review. Springer Science + Business Media B.V., 2009. URL: www.researchgate.net/publication/226071278_Assessment_Learning_and_Judgement_in_Higher_Education_A_Critical_Review
17. Lueddeke G. Reconciling research, teaching and scholarship in higher education: an examination of disciplinary variation, the curriculum and learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 2008. No. 2 (1). Pp. 1–12.
18. Tchibozo G. Emergence and outlook of competence-based education in european education systems: An overview. *Education, Knowledge & Economy*. 2010. No. 4 (3). Pp. 193–205.
19. The UK professional standards framework for teaching and supporting learning in higher education. Higher Education Academy, 2011. URL: https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/ukpsf_2011_0_1568037208.pdf
20. Valica M., Rohn T. Development of the professional competence in the ethics teachers. 4th International conference on new horizons in education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. No. 106. Pp. 865–872.

Статья поступила в редакцию 01.05.2020, принята к публикации 06.06.2020

The article was received on 01.05.2020, accepted for publication 06.06.2020

Сведения об авторах / About the authors

Мурavyева Анна Александровна – кандидат филологических наук; заместитель руководителя Национального офиса Erasmus+ в России

Anna A. Muravyova – PhD in Philology; Deputy Director, National Erasmus+ Office in Russia

E-mail: info@erasmusplusinrussia.ru

Олейникова Ольга Николаевна – доктор педагогических наук, профессор; руководитель Национального офиса Erasmus+ в России

Oлга N. Oleynikova – Dr. Pedagogy Hab.; Director, National Erasmus+ Office in Russia

E-mail: info@erasmusplusinrussia.ru

Заявленный вклад авторов

Муравьева А.А. – разработка принципов и темы исследования, подбор источников для проведения сравнительных исследований, обобщение результатов сравнительного исследования опыта повышения квалификации преподавателей с учетом текущих вызовов и возможностей.

Олейникова О.Н. – общее руководство направлением исследований, планирование, определение методов, обобщение результатов и подготовка выводов и рекомендаций по совершенствованию подходов к формированию компетенций преподавателей и программ повышения их квалификации.

Contribution of the authors

A.A. Muravyova – development of principles and research framework, selection of sources for comparative research, analysis of the results of a comparative study in term of teacher development experience, taking into account current challenges and opportunities.

O.N. Oleynikova – general management of the research, research planning, selection of research methods, consolidation of findings and research results, preparation of conclusions and recommendations for teachers' competencies enhancement and professional development programs.