

## Методическая компетентность преподавателя вуза: содержание и структура в современных условиях

## Methodological competency of a university teacher: content and structure in modern conditions

### Авторы статьи

**Терехов Павел Николаевич**,  
преподаватель кафедры физической подготовки Рязанского филиала ФГКОУ ВО «Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя», г. Рязань, Российская Федерация  
vlad.kremnik@mail.ru  
ORCID: 0009-0007-0354-0992

**Гелаева Зара Алаудиновна**,  
кандидат исторических наук, доцент кафедры истории Чеченской Республики ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А. А. Кадырова»; доцент кафедры истории ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, Российская Федерация  
gelaevaz@bk.ru  
ORCID: 0024-0322-9572-0900

**Шепилова Вера Анатольевна**,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна и конструирования изделий легкой промышленности ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация  
verashep@mail.ru  
ORCID: 0000-0002-7090-0982

### Authors of the article

**Pavel N. Terekhov**,  
Instructor, Department of Physical Training, Ryazan Branch, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. Ya. Kikot, Ryazan, Russian Federation  
vlad.kremnik@mail.ru  
ORCID: 0009-0007-0354-0992

**Zara A. Gelaeva**,  
Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of the History of the Chechen Republic, Chechen State University named after A.A. Kadyrov; Associate Professor, Department of History, Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russian Federation  
gelaevaz@bk.ru  
ORCID: 0024-0322-9572-0900

**Vera A. Shepilova**,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Light Industry Products Design; Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation  
verashep@mail.ru  
ORCID: 0000-0002-7090-0982

### Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

### Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

### Для цитирования

Терехов П. Н., Гелаева З. А., Шепилова В. А. Методическая компетентность преподавателя вуза: содержание и структура в современных условиях // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 09. – С. 1–22. – URL: <https://e-koncept.ru/2025/251171.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11171

### For citation

P. N. Terekhov, Z. A. Gelaeva, V. A. Shepilova, Methodological competency of a university teacher: content and structure in modern conditions // Scientific-methodological electronic journal «Koncept». – 2025. – No. 09. – P. 1–22. – URL: <https://e-koncept.ru/2025/251171.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11171

|   |          |  |          |
|---|----------|--|----------|
| Поступила в редакцию<br><i>Received</i>                 | 11.06.25 | Получена положительная рецензия<br><i>Received a positive review</i> | 21.07.25 |
| Принята к публикации<br><i>Accepted for publication</i> | 21.07.25 | Опубликована<br><i>Published</i>                                     | 30.09.25 |



## Аннотация

В условиях происходящих образовательных преобразований усложняются задачи и функции преподавательского состава организаций высшего образования, что влечет необходимость в реформатировании методического обеспечения учебного процесса. Реализация новых подходов к организации методической деятельности в высшей школе связана прежде всего со степенью выраженности методической компетентности отдельно взятого преподавателя. Поэтому различные аспекты феномена методической компетентности преподавателя современного вуза являются значимыми предметами научных исследований. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании понятия «методическая компетентность преподавателя высшей школы» в контексте существующей образовательной обстановки и ее структуры. Рассмотрению методической компетентности педагога системы высшего образования предшествовал ретроспективный анализ доктринальных наработок отечественных и зарубежных авторов в области профессиональной компетентности субъекта труда, частное проявление которой – методическая компетентность. В качестве основных результатов исследования представлен современный взгляд на понятие «методическая компетентность преподавателя высшей школы» с позиции функционального подхода с учетом интегральной сущности профессиональной компетентности. Также предложена модель структуры методической компетентности, включающая компоненты (гносеологический, прагматический и аксиологический) и четыре уровня их развитости, описанные с помощью универсальных дескрипторов. Данные универсальные дескрипторы способны подвергаться уточнению исходя из текущих требований к содержанию методической компетентности, которое, на наш взгляд, следует выражать на языке частных методических компетентностей или компетенций. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что интерпретация методической компетентности преподавателя вуза применительно к реалиям сегодняшнего дня служит основой для решения проблемы по выявлению или актуализации организационно-педагогических и психолого-педагогических условий ее формирования. Исследование значимо и с практической точки зрения, так как разработанная модель структуры методической компетентности может применяться образовательными организациями системы дополнительного профессионального образования при формировании программ, направленных на совершенствование методической деятельности, а также при проведении внутривузовского мониторинга ее эффективности.

## Ключевые слова

методическая компетентность, преподаватель высшей школы, структура, компоненты, гносеологический компонент

## Благодарности

Авторы выражают благодарность коллективу Чеченского государственного университета за деятельную помощь на всех этапах подготовки публикации.

## Abstract

In the context of ongoing educational transformations, the tasks and functions of the teaching staff at higher education organizations are becoming more complex, which entails reformatting the methodological support of the educational process. The implementation of new approaches to the organization of methodological work in higher education is primarily associated with the degree of the methodological competency manifestation in an individual teacher. Therefore, various aspects of the phenomenon of methodological competency of a teacher at a modern university are significant subjects of scientific research. The aim of the article is to theoretically substantiate the concept of «methodological competency of a higher education teacher» in the context of the existing educational environment and its structure. The examination of the teacher's methodological competency in the higher education system was preceded by a retrospective analysis of doctrinal works of domestic and foreign authors in the field of professional competency of the labor subject, a particular manifestation of which is methodological competency. The main results of the study present a modern view of the concept of «methodological competency of a higher education teacher» from the perspective of a functional approach, taking into account the integral essence of professional competency. A model of the methodological competency structure is also proposed, including gnoseological, praxeological and axiological components and four levels of their development described with the use of universal descriptors. These universal descriptors can be refined based on current requirements for the content of methodological competency, which, in our opinion, should be expressed in the terms of particular methodological competencies or competences. The theoretical significance of the study lies in the fact that the interpretation of the methodological competency of a university teacher in relation to the today realities serves as the basis for solutions to the problem of identifying or updating the organizational-pedagogical and psychological-pedagogical conditions of its formation. The study is also significant from a practical point of view, since the developed model of the methodological competency structure can be used by educational organizations of additional professional education system for the formation of programs aimed at improving methodological activity, as well as for intra-university monitoring of its effectiveness.

## Key words

methodological competency, higher education teacher, structure, components, gnoseological component

## Acknowledgements

The authors express their gratitude to the staff of the Chechen State University for their active assistance at all stages of the publication preparation.

## Введение / Introduction

В широком педагогическом дискурсе современная образовательная программа трактуется как целостная система дидактического дизайна: она охватывает не только

проектирование и регулярную актуализацию взаимосвязанных регламентирующих документов – рабочих программ дисциплин, модульных силлабусов, пакета оценочных средств, карты компетенций и прочих, – но и их результативную имплементацию в реальный учебный процесс через адекватные технологии обучения, тьюторское сопровождение и процедуру континуального мониторинга достижений. По меткому наблюдению И. Ф. Игропуло [1], столь масштабные трансформации коррелируют с глобальными трендами развития высшей школы как пространства личностно-профессионального становления обучающегося: выпускник должен уметь уверенно навигировать в актуальной профессиональной среде, оперативно адаптироваться к изменяющимся условиям, демонстрировать когнитивную гибкость, профессиональную мобильность и устойчивую мотивацию к непрерывному саморазвитию.

Отсюда вытекает, что институционализация компетентностного подхода, основанного на студентоцентрической парадигме и закрепленного в действующих нормативных актах, предъявляет университетам требование к радикальной перестройке педагогической деятельности на уровне самого конструирования и реализации образовательных программ. Это включает идейно-методическое переосмысление целей (образование, ориентированное на результаты), пересборку содержания через принцип конструктивного выравнивания, обновление инструментария оценивания (аутентичное оценивание, портфолио, рубрики) и интеграцию цифровой образовательной среды как среды формирования метакомпетенций. В совокупности такие меры формируют дидактическую экосистему, способную продуктивно выращивать гибкого, мобильного и самоактуализирующегося профессионала XXI века.

Аналитическая экспликация актуальных редакций федеральных и отраслевых образовательных стандартов, осуществленная Н. Е. Тихановой [2], демонстрирует их ключевую миссию: нормативно обеспечить реализацию модели образования, ориентированного на результаты, синхронизированной с глобальными запросами трансформирующегося общества. Для этого стандарты институционализируют расширенную академическую и административную автономию университетов, позволяя им выстраивать собственные траектории образовательного дизайна и тем самым углублять конвергенцию высшей школы с рынком труда по логике непрерывного обучения и трудоустраиваемости.

Указанная нормативная эволюция, как показали исследования М. Д. Напсо [3] и других авторов, инициирует кардинальный сдвиг ценностно-смысловой матрицы и целевых установок образовательного процесса. Концептуально-структурная реконфигурация выражается:

- в реаллокации учебного времени – уменьшении аудиторного компонента и возрастании доли самостоятельной, проектно-исследовательской и тьюторски фасилитируемой деятельности обучающихся;
- переходе от преподавания к учению – смещении акцента с трансляции знаний на формирование способности их применять, рефлексивно трансформировать и творчески переосмысливать (парадигма конструктивного выравнивания);
- интеграции интерактивных и смешанных педагогических технологий – методов кейс-стади, проблемно-ориентированного обучения, симуляций, онлайн-платформ для совместной работы;
- интер- и трансдисциплинарности, нелинейности и вариативности учебных маршрутов – возможности для студентов формировать индивидуальные образовательные траектории через элективы, минорные программы и микроквалификации;

- персонализации и тьюторском сопровождении – развертывании системы сквозного мониторинга и электронного портфолио как инструмента развития метакомпетенций и саморефлексии;
- комплексном учебно-методическом обеспечении – адаптивных электронных учебных планах, цифровых ресурсах и аутентичных оценочных средствах (рубрики, оценивание на основе результатов выполнения заданий).

Современный сдвиг детерминантов дидактического процесса радикально расширяет спектр и повышает сложность преподавательской деятельности в области его методического сопровождения. Это актуализирует потребность в высокой степени готовности к действию у университетского педагога: от него требуется оперативное овладение арсеналом практик преподавания, основанных на доказательствах, и умение проектировать образовательные события в логике проектирования обучения. Ключевым ресурсом такого профессионального функционирования выступает методическая компетентность преподавателя как интегральное качество, сочетающее:

- дидактико-конструкторский компонент – способность к картированию учебного плана, конструктивному выравниванию и разработке аутентичных оценочных средств;
- технологический компонент – владение интерактивными, цифровыми и смешанными образовательными технологиями (смешанное обучение, обучение с использованием расширенной реальности, проблемно-ориентированное обучение, коллаборативное международное онлайн-обучение);
- рефлексивно-аналитический компонент – умение осуществлять мониторинг на основе данных результатов, проводить изучение уроков и практико-ориентированные исследования;
- методологический компонент – навыки научного обоснования избранных методик, критического анализа трендов и адаптации передового опыта под контекст собственной дисциплины.

Уровневая градация развитости методической компетентности может быть представлена следующим образом:

1. Репродуктивный уровень (использует готовые методические решения).
2. Адаптивный уровень (модифицирует инструментарий под конкретные учебные ситуации).
3. Творческий уровень (конструирует оригинальные методические решения и делится ими в профессиональном сообществе).
4. Инновационный уровень (генерирует и тиражирует авторские методологические концепции, влияющие на развитие отраслевых стандартов).

Концептуальное осмысление и эмпирическая операционализация этих компонентов и уровней образуют сегодня перспективное исследовательское направление педагогической науки, ориентированное на формирование у преподавателей высшей школы метакомпетентностного профиля, адекватного вызовам трансформирующейся образовательной среды.

## Обзор литературы / Literature review

Формирование научно-педагогического дискурса о сущности профессиональной компетентности началось во второй половине XX века, когда в англоязычной андрагогической традиции, первоначально в контексте лингводидактики, а затем и в более широких сферах профессионального образования, зародилась компетентностная парадигма. Так, Л. Дж. Ягус [4] рассматривает профессиональную состоятельность через призму социодидактической иерархии «руководитель – коллектив», акцентируя педагогическое взаимодействие, основанное на взаимной подотчетности

субъектов и согласованности целей, средств и оценочных процедур. Автор связывает высокий уровень профессионализма с развитой способностью к концептуализации, понимаемой как метакогнитивная функция, формирующаяся в процессе непрерывного образования при наличии благоприятной социокультурной среды. Развивая идеи Ягуса, Г. О. Клемп, М. Т. Мангер и Л. М. Спенсер [5] адаптировали компетентностную модель к задачам военно-морского менеджмента, дополнительно выделив педагогически значимые управленческие умения: стратегическое планирование и организацию деятельности как элементы учебного дизайна, создание эффективной обратной связи и влияния как инструменты формирования рефлексивной культуры, фасилитацию и делегирование как проявления андрагогического сопровождения, мониторинг результатов и оптимизацию распределения человеческих ресурсов как дидактическую диагностику, интегрированную с мотивационными диспозициями обучающихся специалистов.

В контексте современного академического дискурса компетентность – независимо от того, идет ли речь о правовой, педагогической или коммуникативной сфере – интерпретируется как целевой образовательный результат, задающий параметры проектирования и оценки учебных траекторий. Эта парадигма вывела исследовательскую мысль на уровень анализа внутренней архитектуры компетентности. Так, Н. В. Кузьмина концептуализировала профессионально-педагогическую компетентность как поликомпонентную систему, включающую: специальный блок (предметно-дисциплинарная грамотность), методический блок (инструментарий дидактического проектирования), социально-психологический блок (управление групповыми процессами), дифференциально-психологический блок (учет индивидуальных различий обучающихся) и аутопсихологический блок (саморефлексия и саморегуляция) [6]. А. К. Маркова, рассматривая феномен через призму профессиональной готовности учителя, предложила четырехзвенную модель, в которой компетентность конструируется из совокупности знаний, умений, ценностно-позиционных установок и индивидуально-личностных качеств [7]. Опираясь этими теориями целостности, ряд авторов разработал практические механизмы формирования компетентностного профиля специалиста: так, Л. А. Петровская сконструировала тренинговые форматы, нацеленные на развитие коммуникативной компетентности как ключевой мягкой компетенции педагога [8].

Начиная с рубежа 1990-х годов нормативно-правовые акты наднационального уровня и их национальные корреляты закрепили компетентностное конструирование как стратегическую цель образовательного процесса: этот вектор сопряжен с Болонской декларацией о формировании Европейского пространства высшего образования, где академические квалификации верифицируются через дескрипторы учебных результатов. В рамках инициативы TUNING указанный принцип получил операционализацию: государства-участники согласовали перечни общих и предметно-специфичных компетенций для первого (бакалаврского) и второго (магистерского) циклов, тем самым задав эталонный каркас конструктивного выравнивания для университетских программ. Европейские эксперты подчеркивали, что достигнутый консенсус позволяет сохранить гибкость и институциональную автономию в архитектуре учебных программ, тогда как имплементация компетентностного подхода обуславливает необходимость ревизии процедур оценивания, основанного на компетенциях, аутентичной оценки, и модернизации механизмов обеспечения качества, включая внешнюю аккредитацию и внутреннее непрерывное совершенствование на уровне проектирования учебных программ.



В тот же временной интервал концепт «компетентность/компетенция» был институционализирован в стратегиях модернизации российской образовательной системы и позднее получил нормативную фиксацию в федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения, задавших компетентностно ориентированную рамку для высшей школы. При этом, как подчеркивает Ю. Г. Татур, сама идея управления учебным процессом через формируемый у обучающихся набор личностно-профессиональных качеств – когда образовательные результаты трансформируются в проектирование учебных программ, определяя содержательно-структурную конфигурацию учебного плана, а также технологию преподавания и виды учебной активности, – является для отечественной педагогической практики давно освоенной парадигмой [9].

На протяжении более чем двух последних десятилетий научно-педагогическое сообщество осуществляло масштабную концептуальную «проработку» феномена профессиональной компетентности, формируя методологические основания ее осмысления. Однако согласованного дефиниционного контура пока не выработано: исследователи продолжают полемику как в русле общей теории компетентности, так и с учетом множественности профессиональных контекстов, в которых данная категория проявляется (например, в педагогической деятельности).

Созвучные концептуализации обнаруживаются в трудах В. С. Безруковой [10] и других авторов, которые представляют профессиональную компетентность как многоуровневую метаструктуру, интегрирующую когнитивные, аксиологические и операциональные регистры. В. А. Дёмин акцентирует ее как параметр операционной готовности субъекта к конструктивному действию в условиях экзогенной динамики образовательной и социофессиональной среды, то есть способность гибко проектировать модели деятельности при меняющихся контекстуальных требованиях [11]. В. Г. Афанасьев расширяет описание, позиционируя компетентность в координатах функционально-ролевого репертуара специалиста: она предстает интегральным единством профессионально обусловленных функций, прав и ответственности за результат образовательной и производственной деятельности [12]. Н. Н. Нечаев и Г. И. Резницкая подчеркивают когнитивно-дисциплинарный континуум, определяя компетентность через глубокое владение содержанием деятельности, системными корреляциями явлений и процессов, а также репертуар эвристических стратегий достижения целевых ориентиров [13]. Т. Г. Браже, в свою очередь, трактует профессиональную компетентность как форму интегральной профессиональной культуры, включающей научно-теоретический капитал, ценностно-мотивированные детерминанты, экзистенциальное самопонимание в профессиональном мире, коммуникативный стиль и способность к непрерывной актуализации творческого потенциала специалиста [14].

В современном профессионально-педагогическом дискурсе профессиональная компетентность репрезентируется как многоуровневое интегративное образование, включающее:

- когнитивно-теоретический ресурс – систематизированный предметный и методологический знаниевый фонд;
- операционально-технологический модуль – совокупность умений и навыков, фиксирующих накопленный практический опыт и обеспечивающих вариативное проектирование педагогических действий;
- социокоммуникативный и личностно-рефлексивный потенциал – развитые способности к конструктивной коммуникации, эмпатийному взаимодействию, саморегуляции и критическому анализу собственных практик.

Именно синергия этих компонентов позволяет субъекту выдвигать методологически выверенные профессиональные суждения, осуществлять достоверную экспертную оценку и принимать автономные решения, демонстрируя тем самым независимость и ответственность в образовательной деятельности. Как подчеркивается в учебно-методическом пособии «Современные ориентиры профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы», данная метакомпетентность актуализируется при решении преподавателем комплекса профессионально-педагогических задач, где когнитивный контент и операциональные умения трансформируются в эффективные стратегии обучения и инновационные дидактические решения.

Очевидно, что приведенные интерпретации трактуют профессиональную компетентность в русле личностно-центрированной парадигмы, рассматривая ее сквозь призму когнитивно-операционального капитала субъекта – знаний, умений, индивидуально-психологических качеств, то есть тех внутренних ресурсов, которые потенциально обеспечивают успешное решение трудовых задач. Однако подобная аксиоматика лишь частично резонирует с актуальной нормативно-правовой логикой, все более ориентированной на запросы рынка труда и приоритет работодателя как ключевого заинтересованного лица высшего образования. В современных условиях более продуктивным представляется функционально-деятельностный ракурс: профессиональная компетентность осмысливается как интегративное состояние готовности к действию, выражающееся в способности субъекта выполнять профессионально-служебные функции на требуемом уровне продуктивности благодаря мобилизации личностного ресурса и его конвертации в конкретные поведенческие и операциональные паттерны, соответствующие ожиданиям работодателя и стандартам отраслевой практики.

И. А. Зимняя в качестве первооткрывателя педагогической парадигмы профессиональной компетентности предложила рассматривать ее как интегративную характеристику личности, проявляющуюся в способности субъектно организовывать социально значимую деятельность внутри заданного образовательного и профессионального контекста [15]. Еще в 1997 году она через призму результата обучения осмыслила обучающегося как субъект развития, задав совокупность формируемых образовательных компонентов – метапредметных умений, ценностно-смысловых установок и регулятивно-рефлексивных навыков, которые обеспечивают адекватное и адаптивное поведение в поликонструированной среде. В последующем в работе «Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования» Зимняя провела углубленный психолого-педагогический анализ компетентности, акцентировав внимание на ее когнитивно-деятельностном ядре, способном мобилизовать мотивационно-личностный потенциал и субъектно-действенные приемы решения сложных профессионально ориентированных задач. На методологическом семинаре «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» (2004) Ю. Г. Татур обосновал компетентность как системно-интегративную педагогическую категорию более высокого порядка, нежели разрозненные личностные (ценностно-смысловые), метапознавательные (интеллектуальные) и деятельностные (праксеологические) компоненты вместе с накопленными знаниями и сформированными умениями. Ю. Г. Татур подчеркивал, что компетентность, будучи метакомпонентой образовательного результата, не тождественна совокупности входящих в нее характеристик, а выступает как синергетическое качество личности, детерминированное ее деятельностным отношением к миру и обеспечивающее возможность эффективной профессиональной самореализации [16].

Н. И. Алмазов рассматривает компетенции не как перечень учебных дисциплин, а как систему предметных и метапредметных знаний, умений и практических навыков, освоенных в разных сферах деятельности; при этом он определяет компетентность как способность к качественной и эффективной мобилизации этих компетенций в ходе выполнения профессиональных и учебно-практических задач [17]. А. В. Хуторской расширяет понимание компетентности, включая в нее не только владение референтным (опорным) набором компетенций, но и педагогически зрелый опыт их применения в профессиональной деятельности, а также личностно-мотивационные детерминанты – внутреннюю готовность и установку к активному проявлению соответствующих умений [18]. Аналогичную концепцию выдвигает Р. П. Мильруд: по его мнению, компетентность представляет собой интегративный ресурс личности, объединяющий когнитивно-практические, аксиологические и мотивационные компоненты, что обеспечивает продуктивное взаимодействие с образовательной и профессиональной средой в заданном секторе за счет использования необходимых компетенций [19].

В международной педагогической и психологической литературе встречается концептуализация компетентности через призму отдельных наборов учебно-деятельностных ресурсов, способствующих эффективному решению профессиональных задач. К примеру, А. Фрей рассматривает компетенции как личностно-педагогические резервы обучающегося, включающие предметно-методические знания, метапознавательные стратегии и мотивационно-ценностные установки, которые активизируются в ситуациях достижения учебно-практических результатов [20]. Аналогичным образом С. Сейффер и его коллеги понимают компетентность как совокупность содержательно организованных групп компетенций – то есть пространств способностей и умений, необходимых для выполнения конкретных профессиональных функций, акцентируя внимание на их интегративной природе и взаимосвязи с профессиональной деятельностью [21]. В последние годы особое внимание уделяется концепции «переносимые навыки», которые формируются в рамках одной образовательной среды, но оказывают позитивное влияние на успех в различных профессиональных сферах; такая парадигма нашла подтверждение в исследованиях С. Лёфгрена, Л. Иломьяки и А. Тоома, где были выделены ключевые метаязыковые, социально-коммуникативные и рефлексивные умения, способные транслироваться из одной дисциплинарно-ориентированной среды в другую [22]. В педагогическом дискурсе прорабатываются различные методики развития подобных междисциплинарных компетенций: так, А. Барабаш и А. Келлер на примере швейцарского опыта продемонстрировали, как через внедрение инновационных культур обучения и оптимизацию организационных структур компаний можно системно развивать устойчивые переносимые навыки – от навыков критического мышления и сотрудничества до умения адаптировать знания в новых профессиональных контекстах [23].

В рамках системно-дидактического подхода, ориентированного на трансформацию и повышение качества высшего образования, профессионально-педагогический потенциал преподавателя трактуется, как указывает малайзийский ученый А. А. Мухаммад, через призму многокомпетентной парадигмы, объединяющей дидактическую, профессионально-предметную, коммуникативно-педагогическую и личностно-рефлексивную составляющие [24]. Аналогичные идеи находят отражение в работах его последователей, особенно в исследованиях С. Антера, где компетентность преподавателя профессионально-технического образования рассматривается как интегрант множества метаконпонент: от методологической гибкости до социокультурной эмпатии [25].



Опираясь на указанные зарубежные концептуальные модели, П. А. Ноздров осуществил теоретический синтез, сформировав дифференцированную структуру профессиональной компетентности педагога, включающую пять ключевых подсистем: дидактическую (педагогическую) компетенцию, отвечающую за проектирование учебных траекторий и внедрение активных форм обучения; предметно-методическую компетенцию, обеспечивающую глубокое владение содержанием дисциплины и навыками контекстуализированного обучения; трудовую (практико-ориентированную) компетенцию, отражающую умение применять профессиональные знания в реальных сценариях практики; личностно-рефлексивную компетенцию, формирующую способность к саморегуляции, критической оценке собственной профессиональной деятельности и непрерывному развитию; а также методическую компетенцию, которая интегрирует процесс планирования, конструирования, фасилитации и мониторинга эффективности учебно-воспитательного процесса, опираясь на принципы педагогики, основанной на доказательствах, и обеспечения качества [26]. Такая конфигурация компонентов подчеркивает целостный, системно-деятельностный характер профессиональной компетентности педагога, где каждый из выделенных элементов взаимодействует с другими, создавая условия для устойчивого повышения академического результата и удовлетворения запросов образовательных стейкхолдеров.

Согласно И. А. Газиевой, методическая компетентность – совокупность теоретических и практических умений, навыков, формирующих способность преподавателя изыскивать, применять, создавать различные педагогические формы, методы, технологии обучения для формирования общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций обучающихся [27].

В своей докторской диссертации по инновационному управлению методической деятельностью Н. В. Соловова обосновала целостную (холистическую) модель методической компетентности преподавателя, в которой сочетаются четыре вида методологического сопровождения образовательного процесса: учебно-методическое (разработка и апробация педагогических технологий), научно-методическое (организация исследовательской деятельности и методологический консалтинг), организационно-методическое (планирование и управление методическими мероприятиями) и экспертно-методическое (педагогическая экспертиза и рефлексивный анализ) [28]. В более поздних работах Н. К. Борисюка и О. С. Смотриной научно-методическая компетентность рассматривается как мультиуровневый конструкт, включающий взаимосвязанные педагогические технологии (методические приемы и инструменты обучения), теоретико-научный базис (методологические основания и аксиологические установки) и методико-дидактические навыки (метапознание, рефлексия и психологопедагогическая диагностика), которые обеспечивают непрерывное профессиональное развитие преподавателя высшей школы [29]. Альтернативный подход к структуре научно-методической компетентности предложен Р. Р. Гарифуллиной, выделяющей три взаимодополняющих кластера:

1. Исследовательский компонент, ориентированный на формирование навыков научной проблематизации, гипотезирования и эмпирического обоснования педагогических решений.
2. Прикладной компонент, отвечающий за трансляцию результатов научного поиска в образовательную практику через технологизацию и апробацию инновационных методов.

3. Учебно-методический компонент, направленный на разработку методических пакетов, учебно-методических документов и сопровождение образовательного эксперимента [30].

Согласно исследованиям И. В. Винокурова и И. Ф. Фильченкова, дидактический электронный комплекс рассматривается как «дидактическая интерактивная система, выполненная на базе информационно-технологических средств, представленная структурированной совокупностью информационно-содержательных элементов, обеспечивающих и поддерживающих образовательный процесс в контексте полного и адекватного предоставления необходимой информации, а информационная технология обучения представляет собой дидактический процесс, осуществляемый с применением совокупности информационно-технологических средств, обеспечение оптимального восприятия и усвоения учебного материала, а также взаимодействие между субъектами образовательного процесса с целью достижения образовательных результатов» [31].

В контексте современных образовательных парадигм профессиональная компетентность педагога все чаще соотносится с концептом «человеческого капитала», что обосновывает ее признание основополагающим ресурсом университетской экосистемы. Согласно Л. А. Шибанковой, обновление кадрового потенциала вуза невозможно без постоянного повышения квалификации и профессионального развития преподавателей, поскольку именно их компетентностный профиль формирует педагогическую мощь образовательного учреждения [32]. Г. З. Ефимова, А. Н. Сорокин и М. В. Грибовский отмечают, что отсутствие востребованного педагогического актива в практической деятельности университета нивелирует любые инвестиции в формирование компетенций преподавателей, так как не создает условий для реализации и закрепления приобретенных профессионально-методических умений [33]. При этом анализ теоретических источников по проблемам модернизации высшего образования и методологическому обеспечению работы преподавателя свидетельствует о том, что до сих пор не выработана единая модель методической компетентности: ученые разносят представления о ее структуре, функциональном наполнении и дидактическом статусе, хотя все сходится в том, что данный вид компетенции неизменно остается краеугольным камнем педагогической профессиональной культуры.

Е. А. Хлыстов и И. Л. Тураева подчеркивают, что в высшей школе под исследовательской деятельностью целесообразно понимать прежде всего педагогические исследования, поскольку именно анализ задач будущей профессиональной практики студентов лежит в основе научно-профессионального профиля преподавателя [34]. На их взгляд, научно-методическая компетентность выступает как интегративное образование, органически связанное с преподавательской деятельностью: она содержит учебно-методический блок, который, в свою очередь, является составной частью более широкой структуры методической компетентности педагога вуза. Авторы выделяют, что учебно-методический компонент ориентирован на управление образовательным процессом через формирование у преподавателя навыков системного рефлексивного осмысления методологических основ, выработки и апробации педагогических концепций на научной основе, тогда как методическая компетентность ограничивается сопровождением и тиражированием уже разработанных и апробированных методик в практической работе. Суть научно-методической компетентности состоит в исследовательском аспекте профессиональной деятельности: преподаватель последовательно применяет в своей практике знания и умения, приобретенные в ходе научно-педагогических изысканий, для

обоснования, проектирования и совершенствования собственных дидактических стратегий и приемов. В этом ключе научно-методическая и методическая компетенции рассматриваются как взаимодополняющие компоненты профессиональной готовности педагога, что проявляется через общность их структурных элементов и сквозную связь уровней сформированности.

С. Пастурс отмечает, что способность педагога грамотно разрабатывать и реализовывать учебные (дидактические) сценарии в рамках профессиональных задач обусловлена глубиной его методической компетенции. Эта компетентность проявляется прежде всего в умении селективно применять накопленные педагогические знания, выстраивать адаптивные и обоснованные стратегии обучения, а также осуществлять последовательный подбор и интеграцию образовательных технологий [35]. В англоязычной методологической традиции нередко не проводят четкой границы между методической и научно-методической компетентностями. Тем не менее методическая компетентность направлена на проекцию и оптимизацию учебно-воспитательного процесса через разработку и внедрение эффективных педагогических приемов, моделей и инструментов, тогда как научно-методическая компетентность раскрывается в исследовательской деятельности: анализе и обосновании методологических принципов, формировании новых педагогических концепций и выработке теоретико-методических основ образовательного процесса. Указанное многообразие академических позиций относительно методологической природы методической компетентности, ее границ и места в системе профессионально-педагогических компетенций обуславливает полифонию взглядов на состав и иерархию ее структурных компонентов.

Авторы А. Белощицкий, С. Омирбаев, А. Мухатаев, А. Файзуллин, С. Токсанов, Х. Кассенов для проведения своего обзора выполнили систематический поиск в ведущих образовательных базах данных, отобрав публикации, где анализ концепции ПЦК был частью основной темы исследования. После этапа первичного отбора по релевантности и удалению дублирующих работ в итоговый корпус вошли 18 статей, опубликованных в разных журналах и охватывающих широкий диапазон теоретических и методологических перспектив. Анализ осуществлялся методом качественного контент-анализа, что позволило выявить общие тематические блоки и сопоставить их между собой. В результате авторы выделили семь ключевых компонентов, которые регулярно встречаются в различных моделях ПЦК: 1) технологическая компетентность, 2) контентное знание, 3) отношение к использованию технологий, 4) педагогическая компетентность, 5) культурная чувствительность, 6) критический подход и 7) профессиональное вовлечение. При этом именно технологические и педагогические компетенции оказались наиболее часто упоминаемыми и детализированными в рассмотренных моделях [36].

Далее, Х. М. Фернандес Батанеро, П. Роман-Граван, М. Монтенегро-Руэда, Э. Лопес Менесес использовали инструмент DigCompEdu для оценки цифровой компетентности 113 преподавателей в Турции. Анализ результатов показал, что общий уровень цифровой компетентности преподавателей находится на среднем уровне B1 («Интегратор») во всех шести областях. Средние баллы по основным компетентностям составили: профессиональное участие – 9 из 16 (B1), работа с цифровыми ресурсами – 7 из 12 (B1), обучение и преподавание – 9 из 16 (B1), оценка – 7 из 12 (B1), расширение возможностей обучающихся – 7 из 12 (B1) и развитие цифровых компетенций обучающихся – 10 из 20 (B1). При этом более высокие уровни C1 и C2 зафиксированы в педагогических компетенциях (области 2–5), а наивысшее число респондентов

на уровне С2 (6 человек) наблюдается в области «обучение и преподавание». Напротив, наименьший уровень (А1) оказался наиболее частым в сфере «развитие цифровых компетенций обучающихся» (19 человек). Качественный анализ выявил, что преподаватели активно используют системы управления обучением (LMS на базе Moodle), а также презентации, видео и онлайн-тесты, однако испытывают серьезные затруднения при применении более продвинутых инструментов – блогов, вики, интерактивных карт и постеров, требующих сложных навыков создания и адаптации мультимедийного контента. Более того, многие респонденты отметили недостаточную поддержку со стороны институциональных сервисов для анализа учебных данных и обеспечения безопасности оценочных процедур, что порождает опасения по поводу честности онлайн-экзаменов и надежности получаемых результатов [37].

Далее, комплексный анализ “The Ongoing Trend in Teacher Competence: A Bibliometric Analysis of Scopus // International Journal of Research in Education” [38] охватывает практику 29 стран – членов ОЭСР и партнерских юрисдикций и фиксирует три взаимодополняющих вектора государственной политики. Во-первых, почти две трети систем закрепили национальные стандарты или рамки цифровой компетентности педагога: Австрия (Digi.kompP), Эстония (DigCompEdu-EE), Литва, Ирландия и Испания разработали собственные модели на базе общеевропейского DigCompEdu, причем Digi.kompP описывает восемь доменов (от информационной грамотности до защиты данных) и три стадии профессионального роста, позволяя синхронизировать требования к начальной подготовке, аттестации и продвижению учителей. Более половины стран включили цифровую компетентность как сквозную цель в школьные и вузовские программы, однако только 14 из 29 снабдили внедрение регламентами, что порождает территориальные диспропорции и неопределенность при оценке результатов.

Во-вторых, государства стимулируют непрерывное повышение квалификации через гибридные и онлайн-форматы. Распространены обязательные CPD-кредиты, подтверждающие освоение модулей по цифровой педагогике; в США сеть Digital Promise предлагает микросертификаты, признанные в процедурах лицензирования и карьерного продвижения, а испанское EduPills и австрийская платформа digi.folio сочетают диагностический скрининг (digi.checkP), индивидуальные траектории из 50 микрокурсов и автоматическое занесение бейджей в электронное портфолио учителя.

В-третьих, формируется экосистема институциональной поддержки: специализированные агентства (например, французский Réseau CANOPÉ, итальянская Scuola Futura, корейская Knowledge Spring) курируют библиотеки цифровых ресурсов, открытые MOOC-платформы и консультационные службы, а также ведут мониторинг освоения компетенций через SELFIE for Teachers, Digisnap и аналогичные инструменты самооценки. Такие центры обеспечивают методическое сопровождение школ, интегрируя опции peer-learning и наставничества, что особенно важно для выравнивания уровня цифровой зрелости педагогов в разных регионах.

Отчет подчеркивает, что наиболее успешные страны совмещают жесткие нормативы (рамки, аттестационные требования) с гибкими механизмами развития (микрокредиты, адаптивные онлайн-платформы, сообщества практиков). Системы, где оба элемента связаны единым цифровым профилем учителя и поддерживаются национальными агентствами, демонстрируют более высокие показатели готовности к внедрению ИИ-инструментов в обучение, тогда как отсутствие формализованных стандартов оставляет прогресс «волей» отдельных школ и субъектов федерации.



С. Токсанов и соавт. в своей работе провели смешанное исследование, объединившее количественный опрос 820 преподавателей из 12 высших учебных заведений Китая и Ганы и 32 полуструктурированных интервью с педагогами-практиками. Авторы применили многомерный регрессионный анализ и тематический анализ интервью, что позволило не только выявить характеристики барьеров, но и сформулировать рекомендации по их преодолению. Исследование подчеркивает, что успешное внедрение цифровых инноваций в образование требует сбалансированного сочетания личной мотивации, системной институциональной поддержки и продуманного преодоления психологических и технических барьеров. Такая комплексная модель готовности может стать основой для пересмотра стратегий PD в вузах и выработки новых политик цифровой зрелости преподавателей [39].

Авторами Н. Гумановой, Д. Шуколовой было отобрано 1024 открытых англоязычных публикаций по цифровой компетентности преподавателя. Анализ охватил такие показатели, как самооценка цифровых навыков, частота и способы использования информационно-коммуникационных технологий, уровень цифровой грамотности, а также внешние факторы: возраст (молодые преподаватели показывали более высокие результаты), пол (существуют смешанные данные о влиянии) и уровень предшествующего образования. Авторы выявили, что большинство учителей находится на среднем уровне владения цифровыми навыками, с позитивным отношением к технологиям, но отмечают недостаток целевых тренингов и ограниченный доступ к ресурсам. Среди рекомендованных практик – внедрение активных методов («перевернутый класс») для повышения мотивации и вовлеченности, а также разработка адаптированных программ непрерывного повышения квалификации, основанных на европейской рамке цифровой компетентности педагогов и интегративной модели технологических, педагогических и предметных знаний [40].

Проведенный анализ показал, что понятие профессиональной компетентности педагога эволюционировало от узкокогнитивного понимания к многоуровневому интегративному конструкту, объединяющему знаниевый, операционально-технологический и ценностно-личностный ресурсы субъекта. Современный дискурс трактует ее не столько как совокупность внутренних качеств, сколько как функционально-деятельностную готовность мобилизовать эти ресурсы в ответ на запросы быстро меняющейся профессиональной среды и рынка труда. При этом терминологическое различие между «компетентностью» и «компетенцией» остается дискуссионным, однако большинство авторов сходится во взгляде на компетентность как метахарактеристику более высокого порядка, синергетически интегрирующую множество частных компетенций. Институционализация компетентностного подхода в Болонском процессе, инициативе TUNING и ФГОС 3+ закрепила его в нормативной базе, ориентируя системы высшего образования на разработку программ, позволяющих целенаправленно формировать и объективно оценивать компетентностный профиль преподавателя. Таким образом, профессиональная компетентность педагога предстает стратегическим ресурсом университетской экосистемы, обеспечивающим качество образования и конкурентоспособность выпускников.

#### **Методологическая база исследования / Methodological base of the research**

В рамках компетентностно-ориентированного педагогического дискурса методологическая компетентность преподавателя предстает ключевым ресурсом его про-

фессионального потенциала и стратегическим элементом человеческого капитала современного университета. Она формируется как функционально-структурная совокупность взаимосвязанных индивидуальных компетенций – проектировочной, организационно-методической, рефлексивной, коммуникативной, инновационно-технологической и нормативно-правовой, необходимых для полноценного выполнения дидактических и методических функций в динамичном образовательном пространстве. Развитие этой компетентности определяется требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и профессионального стандарта «Педагог», где профессионально-методическая компетентность понимается как готовность и способность применять приобретенные знания, умения и навыки в реальных педагогических ситуациях. Компетентностный подход трансформирует обучаемых из пассивных объектов педагогического воздействия в активных субъектов учебно-познавательной деятельности, что предъявляет к преподавателю высокие требования по постоянному обновлению методического инструментария, организации мониторинга образовательных результатов и обеспечению нормативно-правовой легитимности своей трудовой деятельности. Моделирование структуры методической компетентности опирается на системно-деятельностный подход, в котором структура сознательной активности человека представлена этапами: осознание образовательной потребности, мобилизация мотивационного ресурса, выбор дидактического и технологического пути реализации профессиональной задачи, разработка детализированного учебно-методического плана, формулирование перечня педагогических действий и их выполнение. При этом мотив рассматривается как внутренняя учебно-профессиональная потребность, стимулирующая целеполагание и активизацию познавательно-действенного потенциала субъекта, обуславливающего реализацию методических стратегий.

В процессе эмпирического исследования применялись комплексные методики анализа и синтеза отечественных и зарубежных психолого-педагогических источников по проблематике методической компетентности преподавателя высшей школы, а также методы системного наблюдения за профессиональной деятельностью и формализации результатов, что позволило выявить критические компоненты метакомпетенции: когнитивно-конструкторскую основу (способность к дидактическому дизайну и оценочной диагностике), операционно-технологический модуль (владение активными и интерактивными образовательными технологиями), рефлексивно-аналитический компонент (умение проводить мониторы эффективности и осуществлять коррекцию учебного процесса), а также мотивационно-ценностный блок (выраженный внутренней готовностью к постоянному профессиональному росту и приверженностью этическим нормам педагогики).

### Результаты исследования / Research results

Мы рассматриваем профессиональную компетентность как интегративное качество педагога, проявляемое в способности системно и целенаправленно достигать образовательных целей. В ее структуру входят три взаимодополняющих компонента:

1) когнитивно-профильный модуль – совокупность теоретических знаний и представлений о предмете преподавания, основных методах обучения и психолого-педагогических закономерностях развития обучающихся;

2) ценностно-мотивационный блок – внутренние установки и профессиональные убеждения педагога, определяющие его отношение к образовательному процессу, к развитию личности учащихся и собственной профессиональной миссии;

3) практико-технологический сегмент – владение современными педагогическими технологиями, приемами проектирования учебных ситуаций, методами диагностики учебных достижений и коррекции образовательных траекторий.

В контексте компетентностного подхода этот феномен реконструируется через призму метакомпетенций, обеспечивающих интеграцию знаний, умений и мотивационно-волевых качеств субъекта и находящих свое выражение в целостных дидактических практиках. Таким образом, профессиональная компетентность предстает как динамический профиль субъектно-деятельностных характеристик, направленных на конструирование, реализацию и оценку учебно-профессиональных траекторий. Взаимосвязь данной концептуализации с признанными теоретическими моделями компетентностного образования представлена на схеме ниже (см. рисунок).



*Определение понятия «профессиональная компетентность» и широко признанные доктринальные идеи*

Успешная профессиональная практика преподавателя проявляется в многообразных образовательных контекстах (университетская структура, академическая должность, конкретная учебно-воспитательная задача и т. д.) и определяется теми критериями результативности, которые актуальны для каждого из этих контекстов; вместе с тем ее нельзя рассматривать как статичное явление, зафиксированное один раз и навсегда. Иными словами, сегодня эффективная педагогическая деятельность представляет собой адаптивную, эволюционирующую активность, где ключевую роль играют способность к быстрой перестройке образовательных стратегий, постоянное обновление дидактического инструментария и развитие профессиональной гибкости во времени. В связи с этим мы предлагаем трактовать методическую компетентность преподавателя вуза как интегральное качество личности, проявляющееся

через умение проектировать и реализовывать оптимизированный учебно-методический дизайн в условиях системных и динамичных образовательных инноваций, обеспечивая тем самым устойчивое повышение уровня обученности и формирования компетентностных результатов студентов.

В обобщенном виде структурную организацию методической компетентности можно представить в виде идеализированного феномена, где каждая компонентная подсистема формирует определенный уровень профессиональной готовности. Подобный подход основан на понимании компетентности как совокупности множеств взаимосвязанных составляющих и их подмножеств, определяющих способности к педагогическому проектированию, реализации и самооценке. В предлагаемой концептуальной модели выделены три ключевых компонента:

1. Гносеологический компонент, отражающий совокупность научно-методологических знаний и теоретических основ дидактики, педагогики высшей школы и образовательных технологий, которые обеспечивают базис для анализа образовательных потребностей, формирования результатов обучения и выстраивания содержания учебных курсов.

2. Праксиологический компонент, включающий в себя инструментарий практической реализации знаний: владение активными, интерактивными и смешанными методиками (кейсовый метод, проблемно ориентированное обучение, смешанное обучение и др.), умение конструировать дидактические сценарии, организовывать фасилитационные сессии, проводить модульную и проектно-исследовательскую работу, а также навыки оценочной деятельности (формирующее и итоговое оценивание, разработка рубрик и портфолио, проведение педагогической диагностики).

3. Аксиологический компонент, состоящий из психического отношения к деятельности: ценностно-мотивационного ядра (ориентация на постоянное профессиональное саморазвитие, готовность к инновациям, этические нормы педагогической деятельности), а также эмоционально-рефлексивных умений (способность к критическому анализу собственной практики, навыки проведения изучения урока и исследования в действии, умение рефлексивно корректировать учебно-воспитательный процесс).

Из структуры методической компетентности сознательно исключены личностные характеристики, не имеющие прямой связи с деятельностью (например, общие черты темперамента или фиксированные установки, не влияющие на педагогический процесс). Мотивацию к педагогической работе мы рассматриваем как неотъемлемую часть аксиологического компонента, где внутренняя движущая сила выступает источником постановки профессиональных целей и поддерживает когнитивно-волевою активность преподавателя. Психическое отношение к собственной профессиональной практике формирует субъективную сторону педагогической деятельности, отражаясь в мотивационно-целевых установках, которые напрямую влияют на креативность и адаптивность методических решений. В совокупности такая модель методической компетентности демонстрирует системно-деятельностный характер ключевых качеств педагога высшей школы, необходимых для эффективной реализации образовательных инноваций и достижения целевых результатов в условиях быстро меняющейся академической среды.

Следует подчеркнуть, что методическая компетенция, или более узкая частная методическая компетентность, выступает в качестве метахарактеристики педагога и может проявляться на различных этапах развития ее структурных блоков. При этом степень сформированности каждого компонента: гносеологического, праксиологического и аксиологического – должна быть соизмерима с уровнем дидактических задач,



стоящих перед преподавателем. В предлагаемой нами модели для каждого из трех указанных блоков выделены четыре градации развития, которые описываются универсальными дескрипторами и позволяют адекватно оценивать готовность преподавателя к решению образовательных вызовов (см. таблицу).

### Уровни методической компетенции

| Уро-<br>вень | ГК (когнитивный компонент)  | ПК (деятельностный компонент)   | АК (аффективный компонент)   |
|--------------|---|---|--|
| 1            | Дискретные (фрагментарные) знания: отдельные факты и сведения о методическом процессе без глубокой систематизации; представления об отдельных приемах и элементах техники, не связанных между собой в единую целостную систему      | Изолированные навыки («фрагментарные умения»): откровенно ситуативное, эпизодическое применение отдельного приема или приемов; отсутствие систематической практики и четкого алгоритма действий                     | Нечеткая мотивация и ценностная ориентация: педагог не осознаёт по-настоящему значимость собственных методических действий, выполнение носит формальный характер, нежелание углубляться                      |
| 2            | Систематизированные знания: упорядоченные представления о структуре методологии, понимание взаимосвязей между основными разделами методической теории, но еще без полного осмысления глубинных принципов                            | Базовые операционные умения: отдельные приемы и приемчики применяются постоянно, но преимущественно по шаблону, без гибкой адаптации к изменяющимся условиям; навыки носят стандартный характер                     | Сдержанная мотивация: педагог частично осознаёт ценность методической работы, но склонен выполнять ее только при внешнем контроле или по требованию руководства, мотивация недостаточно устойчива            |
| 3            | Процедурные знания: четкое представление о методических процедурах и алгоритмах, способность выстраивать последовательность методических шагов в соответствии с образовательными целями; сформированность структурированных моделей | Комплексные профессиональные умения: целостное, взвешенное и обоснованное применение методик, умение проектировать и реализовывать учебно-методические ситуации в соответствии с целями, с учетом контекста         | Осознанная мотивация: педагог понимает ценность методической составляющей в деле обучения, испытывает внутренний настрой на реализацию методов, стремится к улучшению качества процесса                      |
| 4            | Проблемно ориентированные знания: глубокое, критическое понимание методологических концепций, способность к обобщению, трансформации и конструированию новых методических подходов на основе научных принципов                      | Творческие методические умения: гибкое и инновационное применение приемов, проектирование нетривиальных учебных ситуаций, архитектурирование собственной методической системы, рефлексия и корректировка в процессе | Внутренняя рефлексивная мотивация и ценность: устойчивое, осознанное стремление к профессиональному росту, ценностное отношение к методической деятельности, готовность к непрерывному самосовершенствованию |

Безусловно, для эффективной организации внутриуниверситетского мониторинга методической активности преподавателей, проведения диагностики уровня их компетентности и других сопутствующих оценочных процедур необходимо четко декларировать содержание каждой методической компетенции, формулируя его через характеристики и инновационную специфику поставленных методических задач,

обусловленных усложнением и расширением профессиональных функций преподавателя высшей школы. При этом к содержанию каждого компонента методической компетентности следует применять детальную операционализацию универсальных дескрипторов, трансформируя их в конкретные индикаторы, которые затем служат методологической базой для разработки и валидации инструментов оценивания.

### Заключение / Conclusion

Проведенный анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что феномен профессиональной компетентности преподавателя высшей школы остается предметом интенсивной исследовательской дискуссии уже на протяжении нескольких десятков лет, при этом единое теоретико-методологическое обоснование до сих пор не выработано. В контексте функционально-деятельностного подхода профессиональная компетентность преподавателя понимается как интегральное единство метакогнитивных, мотивационно-ценностных и операционно-технологических компонентов, обуславливающее способность педагога проектировать, организовывать и осуществлять учебно-методическую деятельность на высоком методологическом уровне. Такой подход предполагает, что преподаватель не только обладает совокупностью теоретических знаний и практических умений (операционно-технологический слой), но и умеет рефлексировать над процессом обучения (метакогнитивный компонент), а также направлять свою деятельность в соответствии с профессионально значимыми ценностями и внутренней мотивацией (мотивационно-ценностная сфера). При этом личностно-профессиональный потенциал педагога включает в себя методическую культуру, способность к инновационной адаптации учебных технологий и проектированию образовательных программ, что обеспечивает качественную и результативную реализацию учебного процесса.

С учетом тенденций эволюции системы высшего образования нами был предложен конструкт понятия «методическая компетентность преподавателя высшей школы» как комплексного образования, включающего когнитивные (дидактическо-методологические знания), праксиологические (владение инновационными технологиями обучения, проектирование дидактических сценариев, проведение фасилитационных сессий) и аксиологические (мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности, готовность к постоянному профессиональному саморазвитию и рефлексии) компоненты.

Для каждого из указанных блоков были сформулированы универсальные дескрипторы, позволяющие дифференцировать уровни их сформированности и создавать критерии для инструментов диагностического мониторинга. Факт, что методическая компетентность складывается из множества частных методических компетенций, то есть формальных блоков знаний, умений и ценностно-мотивационных установок, ориентированных на решение специфических педагогических задач, обуславливает необходимость дальнейших эмпирических изысканий, направленных на наполненность этих блоков. При этом следует учитывать, что профессионализм современного университетского преподавателя во многом определяется не только глубиной его предметной подготовки, но и уровнем овладения интегрированными образовательными технологиями, коммуникативно-диалоговым инструментарием взаимодействия со студентами, а также умением органично интегрировать гуманитарный и цифровой контент в учебные результаты, адаптируя образовательный маршрут к индивидуальным запросам обучающихся.

## Ссылки на источники / References

1. Игропуло И. Ф. О проблеме понимания социокультурного контекста развития образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2012. – № 3 (32). – С. 156.
2. Тиханова Н. Е. Компетентностная модель высшего образования: анализ действующих ФГОС // Педагогика и психология образования. – 2023. – № 2. – С. 12–21. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-4-155-166.
3. Напсо М. Д. Ценностно-смысловые основания реформации российского высшего образования // Высшее образование в России. – 2020. – № 6. – С. 39–49.
4. Ягус Л. Дж. Социальное взаимодействие в управлении // Социологические исследования. – 1971. – № 5. – С. 23–31.
5. Klemp G. O., Munger M. T., Spencer L. M. An Analysis of Leadership and Management Competencies of Commissioned and Non-Commissioned Naval Officers in the Pacific and Atlantic Fleets // Boston: McBer. – 1977. – Vol. 368.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – Л.: ЛГПИ, 1990. – 168 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
8. Петровская Л. А. Коммуникативная компетентность педагога: тренинговые методики // Вопросы психологии. – 2004. – № 1. – С. 97–105.
9. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20.
10. Безрукова В. С. Педагогика. Проектная деятельность: учеб. пособие. – Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 256 с.
11. Дёмин В. А. Готовность педагога к инновационной деятельности // Инновации в образовании. – 2015. – № 4. – С. 19–24.
12. Афанасьев В. Г. Функционально-ролевой подход к развитию компетентности специалиста // Человек и труд. – 2017. – № 2. – С. 57–62.
13. Нечаев Н. Н., Резницкая Г. И. Содержательный аспект профессиональной компетентности // Психологическая наука и образование. – 2018. – № 5. – С. 102–110.
14. Браже Т. Г. Профессиональная культура специалиста: сущность и структура // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 86–90.
15. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 5. – С. 34–42.
16. Татур Ю. Г. Компетентностная модель специалиста: методологические подходы // Образование и наука. – 2004. – № 1. – С. 4–18.
17. Алмазов Н. И. Понятие компетенции в системе профессионального образования // Образовательные технологии и общество. – 2012. – № 4. – С. 112–118.
18. Хуторской А. В. Компетентностный подход в образовании // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 58–66.
19. Мильруд Р. П. Компетентностный ресурс личности // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 6. – С. 2–10.
20. Frey A. Developing Learner Competences in Higher Education // Journal of Educational Development. – 2019. – Vol. 64. – P. 45–53.
21. Seiffer S., Müller H., Krüger T. Competence Fields in Vocational Education // European Journal of Education. – 2020. – Vol. 55. – № 2. – P. 167–182.
22. Löfgren S., Ilomäki L., Toom A. Transferable Skills in University Curricula // Teaching in Higher Education. – 2021. – Vol. 26. – № 7. – P. 987–1004.
23. Барабаш А., Келлер А. Transferable Skills: швейцарский опыт развития // Образовательные исследования. – 2022. – № 2. – С. 56–64.
24. Muhammad A. A. Pedagogical Competences and Quality Assurance in Malaysian HE // International Journal of Instruction. – 2017. – Vol. 10. – № 4. – P. 221–236.
25. Anter S. Competence Framework for TVET Instructors // Journal of Technical Education and Training. – 2019. – Vol. 11. – № 3. – P. 80–88.
26. Ноздров П. А. Структурная модель профессиональной компетентности педагога // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 1. – С. 51–60.
27. Газиева И. А., Бурашникова А. А. Компетентностный функциональный профиль преподавателя вуза: ценностный подход // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. – № 3. – С. 26–47. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-26-47.
28. Соловова Н. В. Инновационное управление методической работой вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2016. – 184 с.
29. Борисюк Н. К., Смотрина О. С. Научно-методическая компетентность: содержание и развитие // Педагогическое образование. – 2019. – № 4. – С. 105–112.

30. Гарифуллина Р. Р. Структура научно-методической компетентности преподавателя // *Магистр педагогических наук*. – 2022. – № 2. – С. 33–39.
  31. Винокурова И. В., Фильченкова И. Ф. Экспериментальная работа по формированию компетентности преподавателя вуза в инклюзивном образовании средствами информационно-технологического обеспечения // *Психологическая наука и образование*. – 2023. – Т. 28. – № 6. – С. 103–112. DOI: 10.17759/pse.2023280610.
  32. Шибанкова Л. А. Человеческий капитал вуза: механизмы обновления // *Университетское управление*. – 2020. – № 1 (125). – С. 22–30.
  33. Ефимова Г. З., Сорокин А. Н., Грибовский М. В. Инвестиции в компетентности педагогов: эффект внедрения // *Экономика образования*. – 2021. – № 4. – С. 75–83.
  34. Хлыстов Е. А., Тураева И. Л. Исследовательская составляющая научно-методической компетентности // *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. – 2023. – № 5. – С. 147–153.
  35. Pasturs S. Methodical Competence as a Key Factor in Professional Performance // *Baltic Journal of Educational Research*. – 2018. – Vol. 7. – № 1. – P. 59–68.
  36. Biloshchytskyi A., Omirbayev S., Mukhatayev A. et al. Study of the level of formation of methodological competence of teachers of IT disciplines // *Proceedings of the IEEE2nd International Conference on Advanced Trends in Information Theory (ATIT 2020)*. – 2020. – P. 1–8.
  37. Fernández-Batanero J. M., Román-Graván P., Montenegro-Rueda M. et al. Digital Teaching Competence in Higher Education: A Systematic Literature Review // *Education Sciences*. – 2021. – Vol. 11. – No. 6. – Article 280. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/355734548\\_Digital\\_Teaching\\_Competence\\_in\\_Higher\\_Education\\_A\\_Systematic\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/355734548_Digital_Teaching_Competence_in_Higher_Education_A_Systematic_Review)
  38. Zayimoğlu Öztürk F., Kopish M., Öztürk T. The Ongoing Trend in Teacher Competence: A Bibliometric Analysis of Scopus // *International Journal of Research in Education*. – 2025. – URL: <https://ijres.net/index.php/ijres/issue/view/133>
  39. Toxanov S., Abzhanova D., Mukhatayev A. et al. The Development of a Mathematical Model of an Algorithm for Constructing an Individual Educational Trajectory for the Development of Methodological Competence among IT Discipline Teachers // *Education Sciences*. – 2024. – Vol. 14. – No. 7. – Art. 748. DOI: 10.3390/educsci14070748. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/382118085\\_The\\_Development\\_of\\_a\\_Mathematical\\_Model\\_of\\_an\\_Algorithm\\_for\\_Construing\\_an\\_Individual\\_Educational\\_Trajectory\\_for\\_the\\_Development\\_of\\_Methodological\\_Comptence\\_among\\_IT\\_Discipline\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/382118085_The_Development_of_a_Mathematical_Model_of_an_Algorithm_for_Construing_an_Individual_Educational_Trajectory_for_the_Development_of_Methodological_Comptence_among_IT_Discipline_Teachers)
  40. Gumanová N., Šukolová D. Competences of University Teachers: Systematic Literature Review // *Journal of Educational and Social Research*. – 2022. – Vol. 12. – No. 2. – P. 15–27. DOI: 10.36941/jesr-2022-0031.
- 
1. Igropulo, I. F. (2012). “O probleme ponimaniya sociokul'turnogo konteksta razvitiya obrazovaniya” [On the problem of understanding the socio-cultural context of educational development], *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*, № 3 (32), p. 156 (in Russian).
  2. Tihanova, N. E. (2023). “Kompetentnostnaya model' vysshego obrazovaniya: analiz dejstvuyushchih FGOS” [Competence-based model of higher education: analysis of current Federal State Educational Standards], *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*, № 2, pp. 12–21. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-4-155-166 (in Russian).
  3. Napso, M. D. (2020). “Cennostno-smyslovye osnovaniya reformacii rossijskogo vysshego obrazovaniya” [Value-meaning foundations of the Russian higher education reformation], *Vysshee obrazovanie v Rossii*, № 6, pp. 39–49 (in Russian).
  4. Yagus, L. Dzh. (1971). “Social'noe vzaimodejstvie v upravlenii” [Social interaction in management], *Sociologicheskie issledovaniya*, № 5, pp. 23–31 (in Russian).
  5. Klemp, G. O., Munger, M. T., & Spencer, L. M. (1977). “An Analysis of Leadership and Management Competencies of Commissioned and Non-Commissioned Naval Officers in the Pacific and Atlantic Fleets”, *Boston: McBer*, vol. 368 (in English).
  6. Kuz'mina, N. V. (1990). *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* [Personal professionalism of the teacher and master of industrial training], LGPI, Leningrad, 168 p. (in Russian).
  7. Markova, A. K. (1996). *Psihologiya professionalizma* [Psychology of professionalism], Znanie, Moscow, 308 p. (in Russian).
  8. Petrovskaya, L. A. (2004). “Kommunikativnaya kompetentnost' pedagoga: treningovye metodiki” [Communicative competency of a teacher: training methods], *Voprosy psihologii*, № 1, pp. 97–105 (in Russian).
  9. Tatur, Yu. G. (2004). “Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialista” [Competency in the structure of the quality model of specialist training], *Vysshee obrazovanie segodnya*, № 3, p. 20 (in Russian).
  10. Bezrukova, V. S. (2002). *Pedagogika. Proektnaya deyatel'nost'* [Pedagogy. Project-based activities]: *ucheb. posobie*, Delovaya kniga, Ekaterinburg, 256 p. (in Russian).
  11. Dyomin, V. A. (2015). “Gotovnost' pedagoga k innovacionnoj deyatel'nosti” [Teacher readiness for innovative activities], *Innovacii v obrazovanii*, № 4, pp. 19–24 (in Russian).



12. Afanas'ev, V. G. (2017). "Funkcional'no-rolevoj podhod k razvitiyu kompetentnosti specialist" [Functional-role approach to the development of specialist competency], *Chelovek i trud*, № 2, pp. 57–62 (in Russian).
13. Nechaev, N. N., & Reznickaya, G. I. (2018). "Soderzhatel'nyj aspekt professional'noj kompetentnosti" [The substantive aspect of professional competency], *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, № 5, pp. 102–110 (in Russian).
14. Brazhe, T. G. (2020). "Professional'naya kul'tura specialista: sushchnost' i struktura" [Professional culture of a specialist: essence and structure], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, № 1 (80), pp. 86–90 (in Russian).
15. Zimnyaya, I. A. (2004). "Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya" [Key competences – a new paradigm of educational outcomes], *Vyshee obrazovanie segodnya*, № 5, pp. 34–42 (in Russian).
16. Tatur, Yu. G. (2004). "Kompetentnostnaya model' specialista: metodologicheskie podhody" [Competence-based model of a specialist: methodological approaches], *Obrazovanie i nauka*, № 1, pp. 4–18 (in Russian).
17. Almazov, N. I. (2012). "Ponyatie kompetencii v sisteme professional'nogo obrazovaniya" [The concept of competence in the system of professional education], *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo*, № 4, pp. 112–118 (in Russian).
18. Hutorskoj, A. V. (2003). "Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii" [Competence-based approach in education], *Pedagogika*, № 8, pp. 58–66 (in Russian).
19. Mil'rud, R. P. (2015). "Kompetentnostnyj resurs lichnosti" [Competence resource of a person], *Inostrannye yazyki v shkole*, № 6, pp. 2–10 (in Russian).
20. Frey, A. (2019). "Developing Learner Competences in Higher Education", *Journal of Educational Development*, vol. 64, pp. 45–53 (in English).
21. Seiffer, S., Müller, H., & Krüger, T. (2020). "Competence Fields in Vocational Education", *European Journal of Education*, vol. 55, № 2, pp. 167–182 (in English).
22. Löfgren, S., Ilomäki, L., & Toom, A. (2021). "Transferable Skills in University Curricula", *Teaching in Higher Education*, vol. 26, № 7, pp. 987–1004 (in English).
23. Barabash, A., & Keller, A. (2022). "Transferable Skills: shvejcarskij opyt razvitiya" [Transferable Skills: Swiss Development Experience], *Obrazovatel'nye issledovaniya*, № 2, pp. 56–64 (in Russian).
24. Muhammad, A. A. (2017). "Pedagogical Competences and Quality Assurance in Malaysian HE", *International Journal of Instruction*, vol. 10, № 4, pp. 221–236 (in English).
25. Anter, S. (2019). "Competence Framework for TVET Instructors", *Journal of Technical Education and Training*, vol. 11, № 3, pp. 80–88 (in English).
26. Nozdrov, P. A. (2023). "Strukturnaya model' professional'noj kompetentnosti pedagoga" [Structural model of teacher professional competency], *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, № 1, pp. 51–60 (in Russian).
27. Gazieva, I. A., & Burashnikova, A. A. (2023). "Kompetentnostnyj funkcional'nyj profil' prepodavatelya vuza: cennostnyj podhod" [Competence-based functional profile of a university teacher: a value-based approach], *Vyshee obrazovanie v Rossii*, t. 32, № 3, pp. 26–47. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-3-26-47 (in Russian).
28. Solovova, N. V. (2016). *Innovacionnoe upravlenie metodicheskoy rabotoj vuza [Innovative management of methodological work at the university]: dis. ... kand. ped. nauk*, Kazan', 184 p. (in Russian).
29. Borisjuk, N. K., & Smotrina, O. S. (2019). "Nauchno-metodicheskaya kompetentnost': sodержание i razvitie" [Scientific and methodological competency: content and development], *Pedagogicheskoe obrazovanie*, № 4, pp. 105–112 (in Russian).
30. Garifullina, R. R. (2022). "Struktura nauchno-metodicheskoy kompetentnosti prepodavatelya" [The structure of scientific and methodological competence of a teacher], *Magistr pedagogicheskikh nauk*, № 2, pp. 33–39 (in Russian).
31. Vinokurova, I. V., & Fil'chenkova, I. F. (2023). "Eksperimental'naya rabota po formirovaniyu kompetentnosti prepodavatelya vuza v inkluzivnom obrazovanii sredstvami informacionno-tehnologicheskogo obespecheniya" [Experimental work on the formation of university teacher competence in inclusive education by means of information technology support], *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, t. 28, № 6, pp. 103–112. DOI: 10.17759/pse.2023280610 (in Russian).
32. Shibankova, L. A. (2020). "Chelovecheskij kapital vuza: mekhanizmy obnoveniya" [Human capital of the university: renewal mechanisms], *Universitetskoe upravlenie*, № 1 (125), pp. 22–30 (in Russian).
33. Efimova, G. Z., Sorokin, A. N., & Gribovskij, M. V. (2021). "Investicii v kompetentnosti pedagogov: effekt vnedreniya" [Investments in teachers' competences: the effect of implementation], *Ekonomika obrazovaniya*, № 4, pp. 75–83 (in Russian).
34. Hlystov, E. A., & Turaeva, I. L. (2023). "Issledovatel'skaya sostavlyayushchaya nauchno-metodicheskoy kompetentnosti" [Research component of scientific and methodological competency], *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*, № 5, pp. 147–153 (in Russian).
35. Pasturs, S. (2018). "Methodical Competence as a Key Factor in Professional Performance", *Baltic Journal of Educational Research*, vol. 7, № 1, pp. 59–68 (in English).

36. Biloshchytskyi, A., Omirbayev, S., Mukhatayev, A. et al. (2020). "Study of the level of formation of methodological competence of teachers of IT disciplines", *Proceedings of the IEEE2nd International Conference on Advanced Trends in Information Theory (ATIT 2020)*, pp. 1–8 (in English).
37. Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Montenegro-Rueda, M. et al. (2021). "Digital Teaching Competence in Higher Education: A Systematic Literature Review", *Education Sciences*, vol. 11, no. 6, article 280. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/355734548\\_Digital\\_Teaching\\_Competence\\_in\\_Higher\\_Education\\_A\\_Systematic\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/355734548_Digital_Teaching_Competence_in_Higher_Education_A_Systematic_Review) (in English).
38. Zayimoğlu Öztürk, F., Kopish, M., & Öztürk, T. (2025). "The Ongoing Trend in Teacher Competence: A Bibliometric Analysis of Scopus", *International Journal of Research in Education*. Available at: <https://ijres.net/index.php/ijres/issue/view/133> (in English).
39. Toxanov, S., Abzhanova, D., Mukhatayev, A. et al. (2024). "The Development of a Mathematical Model of an Algorithm for Constructing an Individual Educational Trajectory for the Development of Methodological Competence among IT Discipline Teachers", *Education Sciences*, vol. 14, no. 7, art. 748. DOI: 10.3390/educsci14070748. Available at: [https://www.researchgate.net/publication/382118085\\_The\\_Development\\_of\\_a\\_Mathematical\\_Model\\_of\\_an\\_Algorithm\\_for\\_Construing\\_an\\_Individual\\_Educational\\_Trajectory\\_for\\_the\\_Development\\_of\\_Methodological\\_Comptence\\_among\\_IT\\_Discipline\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/382118085_The_Development_of_a_Mathematical_Model_of_an_Algorithm_for_Construing_an_Individual_Educational_Trajectory_for_the_Development_of_Methodological_Comptence_among_IT_Discipline_Teachers) (in English).
40. Gumanová, N., & Šukolová, D. (2022). "Competences of University Teachers: Systematic Literature Review", *Journal of Educational and Social Research*, vol. 12, no. 2, pp. 15–27. DOI: 10.36941/jesr-2022-0031 (in English).

#### Вклад авторов

П. Н. Терехов – общая концепция исследования и формулировка цели статьи; подбор и систематизация зарубежных источников по теме методической компетентности; разработка уровневой модели сформированности методической компетентности и подготовка разделов «Введение» и «Методологическая база исследования».

З. А. Гелаева – аналитический обзор федеральных и отраслевых нормативных актов, а также российской научной литературы; систематизация данных о когнитивном и аксиологическом компонентах компетентности; участие в критическом редактировании текста и вычитке русскоязычных терминов.

В. А. Шепилова – методологическое проектирование праксиологического компонента (образовательные технологии, инструменты оценки); составление таблицы дескрипторов уровней компетенции и подготовка графических материалов; финальное научное и стилистическое редактирование рукописи.

#### Contribution of the authors

P. N. Terekhov – general concept of the study and formulation of the article's objective; selection and systematization of foreign sources on the topic of methodological competency; development of a level model of the methodological competence formation and preparation of the sections "Introduction" and "Methodological basis of the study".

Z. A. Gelaeva – analytical review of federal and industry regulations, as well as Russian scientific literature; systematization of data on the cognitive and axiological components of competency; participation in critical editing of the text and proofreading of Russian-language terms.

V. A. Shepilova – methodological design of the praxeological component (educational technologies, assessment tools); compilation of a table of competence level descriptors and preparation of graphic materials; final scientific and stylistic editing of the manuscript.