

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК РАВНОМАСШТАБНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗ-а

### PROFESSIONAL COMPETENCE AS SCALE PHENOMENA IN THE ACTIVITIES OF A UNIVERSITY TEACHER

*I. Gorianska  
Jiang Jun  
N. Moskvina*

#### Annotation

This article presents a study of the competencies as scale phenomena of teaching. The teacher is seen as the bearer of professional values, mentality, personal qualities and professional and the corresponding professional positions. The analysis of specific professional competences: communicative, information-communication, information and educational and professional analysis of the cultural phenomenon, most capacious, absorbing many private manifestations.

**Keywords:** competence, competence, competence, communicative competence, information-communicative competence development and information courses, autopsychological competence, professional pedagogical culture.

*Горянская Инесса Владимировна*

*Докторант, Харбинский педагогический университет, Китай*

*Цзян Цзюнь*

*Доктор философии, доктор педагогики, профессор, Харбинский педагогический университет, Китай*

*Москвина Наталья Борисовна*

*Д.п.н., доцент, Дальневосточный Федеральный университет, г. Владивосток*

#### Аннотация

В данной статье представлено исследование компетенций как равно-масштабных феноменов педагогической деятельности. Преподаватель вуза рассматривается как носитель профессиональных ценностей, менталитета, личностно-профессиональных качеств и соответствующей ему профессиональной позиции. Приводится анализ конкретных профессиональных компетенций: коммуникативных, информационно-коммуникативных, информационно-педагогических и анализ профессиональной культуры как феномена, наиболее емкого, вбирающего в себя множество частных проявлений.

#### Ключевые слова:

Компетенции, компетентности, компетенции коммуникативные, компетенции информационно-коммуникативные, компетенции информационно-педагогические, аутопсихологическая компетентность, профессионально-педагогическая культура.

**П**роблеме профессионального развития преподавателя вуза в современных российских исследованиях уделяется немало внимания. В подавляющем большинстве это исследования педагогические, значительно меньше данная проблема отражена в психологических и социологических работах.

Актуальность сегодняшних исследований авторы обуславливают изменившимися условиями и требованиями к преподавателю, новыми, масштабными задачами, стоящими перед высшим образованием.

Преподаватель вуза и его деятельность рассматриваются в различных проекциях, таких как мотивация деятельности (Е.Е. Акулина, М.С. Байнова, Д. А. Горулев, Т.А. Жалагина), ее организация и совершенствование (В.Н. Аниськин, Л.К. Городенко, Е.Ю. Сысоева), результаты деятельности и их оценка (Е.В. Хитрова, Т.И.

Шульгина, Е.К. Миннибаев). Сам педагог интересен исследователям как субъект личностно-профессионального саморазвития и самореализации (С.В. Калашникова, М.А. Ларионова, М.И. Ситникова, Н.И. Сучкова), осуществляющий эти процессы на основе внутренней готовности, посредством включения рефлексивных механизмов (Л.А. Кунаковская, О.А. Трухина); как субъект процессов профессиональной адаптации (М.В. Денеко) и идентификации (И.Г. Зотова, А.А. Яшина); как носитель профессиональных ценностей, менталитета, личностно-профессиональных качеств и соответствующей им профессиональной позиции (Т.И. Боровкова, Т.С. Буторина, В.А. Сонин, Р.М. Булгучева, О.С. Руденко), а также определенных поведенческих паттернов (И.М. Лисовская) и т.д.

Названные исследования задают достаточно широкий контекст для рассмотрения интересующей нас проблемы.

Обратимся к более близким по тематике работам. Они также представлены в весьма широком диапазоне: от конкретных профессиональных компетенций до профессиональной культуры как феномена, наиболее емкого, вбирающего в себя множество частных проявлений.

Анализируя работы, посвященные развитию тех или иных компетенций, нельзя не заметить, что в фокусе внимания исследователей компетенции коммуникативные, информационно-коммуникативные, информационно-педагогические. Это объясняется как технологическими, так и демографическими факторами: неизбежное внедрение в образовательный процесс информационных технологий, более продвинутый уровень владения этими технологиями, демонстрируемый студентами, нежели многими преподавателями (особенно, с учетом их возрастного состава), определяют особую значимость проблемы информационной компетентности педагогов. Другой фактор, связанный с миграционными процессами, придающими поликультурный характер вузовскому социуму, также актуализируют необходимость овладения соответствующими компетенциями.

Кроме того, исследователи обращают внимание на конфликтологическую компетентность (В.А. Шемятин), информационно-исследовательскую (Н.Ю. Таирова), психолого-педагогическую (Т.А. Царегородцева, Ю.В. Гатен), общекультурную гуманитарную (Т.А. Царегородцева), дидактическую (Е.В. Храмова), методическую (А.В. Киселев).

Систематизировать исследования описанной области достаточно сложно из-за терминологической нечеткости, что, с одной стороны, неизбежно в гуманитарном научном поле, при изучении сложных системных объектов, – а, с другой стороны, является одним из симптомов болезни, названной А.Г. Асмоловым "терминологической катастрофой".

Проиллюстрируем это на примере некоторых исследований, предметом которых выступают те или иные преподавательские компетенции/компетентности (здесь мы не останавливаемся на различении понятий "компетентность", "компетенция", поскольку это обстоятельно сделано уже во многих исследованиях).

Так, информационно-педагогическая компетентность рассматривается как совокупность профессиональных, коммуникативных, личностных качеств преподавателя, позволяющих ему осуществлять свою профессионально-педагогическую деятельность и достигать высоких результатов в учебно-воспитательном процессе в условиях быстрого изменения информаци-

онной среды [14]; информационно-исследовательская компетентность – как максимально адекватная, пропорциональная совокупность профессиональных, информационных, коммуникативных, личностных качеств преподавателя [20]; коммуникативная компетентность – как уровень владения преподавателем знаниями и умениями организации эффективного взаимодействия со студентами, опирающийся на профессиональные ценности, потребности и обеспечивающий качество образовательного процесса и самореализацию всех его участников [17]; информационно-коммуникативная – комплекс знаний, умений и опыта [7]; психолого-педагогическая – готовность и способность выполнять профессионально-педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме на настоящий момент нормами и стандартами [23]; методическая – интегративное качество личности педагога, выражающееся в социально-педагогических потребностях, способности эффективно воздействовать на обучаемых на основе владения совокупностью психолого-педагогических и предметных знаний, умений, навыков, а также развития профессиональных качеств [9]; дидактическая компетентность – как обобщенная интегральная комплексная характеристика уровня профессионализма, профессионально-личностная характеристика, позволяющая эффективно ориентироваться в области обучения и воспитания, решать педагогические задачи, структурировать научные (теоретические) и практические знания в целях создания условий наилучшего разрешения дидактических задач [22].

Если в приведенных определениях отчетливо видно, что авторы, беря за основу тот или иной аспект педагогической деятельности, выводят соответствующую по названию компетентность, то у О.Н. Ярыгина встречаем иной мыслительный ход. В своей докторской диссертации он исследует не аналитическую компетентность, а компетентность в аналитической деятельности, определяя ее как единство мотивации и интеллектуальной компетентности, представляющей собой систему базовых компетентностей (алгоритмической, дедуктивной, индуктивной и языковой). Автор утверждает тем самым, что аналитическая деятельность обеспечивается не некой самостоятельной одноименной компетентностью, а обобщенной – интеллектуальной, присутствующей и во множестве иных аспектов профессионального труда преподавателя. Свою позицию он обосновывает вполне убедительно: если для аналитической деятельности ввести новое понятие "аналитической компетентности", то оно сразу же будет сбрито "бритвой Оккама" как излишнее, так как не требуется вводить еще один вид компетентности, когда для всех её проявлений достаточно уже существующего понятия. Компетентностью, требующейся для аналитической деятельности, является интеллектуальная компетентность [24].

Думается, что с такой позицией стоит согласиться, ибо она позволяет остановить процесс безосновательного введения все новых и новых компетентностей.

Вернувшись к приведенным определениям компетентностей, заметим, что у авторов нет единства в понимании сущности этого феномена: для одних компетентность – это личностная характеристика (личностные качества), для других – уровень владения знаниями и умениями, третьи наделяют лишь одну – конкретную (например, дидактическую, или методическую) компетентность статусом обобщенной интегральной комплексной характеристики уровня профессионализма и даже личности т.д.

По нашему мнению, компетентности, какого бы аспекта деятельности они ни касались, должны быть представлены как равномасштабные феномены, чего мы не наблюдаем в приведенных определениях.

В докторском исследовании Т.Е. Исаевой утверждается, что ядром каждой педагогической компетенции служит нравственное сознание [6]. Принятие этого утверждения означает признание того, что компетентность не сводится к уровню владения знаниями, а выступает более значимой – личностной характеристикой.

Анализ представленных определений позволяет не только критически отнестись к существенной несогласованности представлений о сущности единого феномена (профессиональные компетентности), но и зафиксировать его качество, не всегда четко артикулированное авторами. Речь идет о иерархической структуре каждой компетентности и образуемой ими системы. На это обращает внимание Л.А. Лазаренко, исследуя психологическую компетентность, которая выступает системой, содержащей внутри себя четыре подсистемы: когнитивную, коммуникативную, социальную и аутопсихологическую компетентности [10].

Для И.В. Гребенева иерархическое системное строение профессиональной компетентности преподавателя высшей школы представлено на трех уровнях. Профессиональная компетентность (первый уровень) распадается на три подсистемы (второй уровень): научно-теоретическую, психолого-педагогическую, методическую, каждая из которых в своем составе имеет более частные компетентности в качестве компонентов (третий уровень). В научно-теоретическую компетентность входят методологическая, специальная и информационная компетентности; в методическую – общеметодическая (дидактическая) и частно-методическая (методы и приемы преподавания); в психолого-педагогическую, соответственно, коммуникативная, дифференци-

ально-психологическая, рефлексивная. Каждая из названных компетентностей распадается на ряд конкретных умений [2].

Последнее – сведение компетентностей к набору умений – представляется не вполне убедительным и несколько упрощенным толкованием компетентности.

При этом, И.В. Гребенев в качестве базового использует понятие профессионализма, включая в его состав профессиональную компетентность как сложносоставную систему, представленную выше, и профессиональную позицию, и не прибегая к понятию профессиональной культуры. Это понятие им вообще не используется. Считает ли автор профессионализм синонимом профессиональной культуры и потому просто замещает одно понятие другим, или не признает профессиональной культуры преподавателя в качестве реально существующего феномена, остается не ясным.

Аналогичную ситуацию обнаруживаем в исследовании Г.У. Матушанского, который предлагая свою авторскую систему повышения квалификации преподавателей вузов, обходит без понятий "компетентность", "педагогическая культура", сводя планируемые результаты ПК к знаниям, умениям, навыкам, качествам и способностям, зафиксированным в авторских же (Г.У. Матушанского) моделях профессиограммы и квалификационной характеристики преподавателя вуза [12].

Продолжая анализ исследований, предметом которых выступают профессиональные компетентности, считаем необходимым хотя бы вскользь обратиться на следующее. Разговор о компетентном специалисте, в том числе, преподавателе вуза, вполне уместен и актуален всегда. Специфику и определенную терминологическую путаницу в этот разговор привносит введение понятий "компетенция", "компетентность" в характеристику не только профессионалов-педагогов, но и обучаемых, т.к. в рамках компетентностного подхода именно на языке компетенций задаются цели и должны быть описаны результаты (как промежуточные, так и конечные) подготовки бакалавров и магистров. Трудноформируемость компетенций в рамках образовательного процесса при необходимости позитивной отчетности в условиях ужесточения авторитарных способов управления высшим образованием, привели к тому, что слово "компетентность" превратилось в симулякр – знак, не имеющий означаемого объекта в реальности, "обросло в педагогике оптимистической риторикой" [8], затрудняющей содержательный анализ реальных феноменов. Но одновременно с этим, названное обстоятельство породило немалое количество работ, посвященных профессиональным компетентностям преподавателей.

Несмотря на указанное затруднение, а точнее, не фиксируя его, практически все авторы сходятся в достаточно очевидном выводе о том, что высокий уровень владения компетенцией, т.е. высокий уровень компетентности выступает условием успешности профессиональной деятельности.

*Следует согласиться с теми из авторов, кто рассматривает компетентности как компоненты профессиональной культуры педагога [14].*

Поэтому, несмотря на сложности систематизации, попытаемся выстроить иерархию близких понятий в логике от частного к общему: конкретные (частные) компетентности – общепедагогические (общепрофессиональные) компетентности – сегмент профессиональной педагогической культуры – профессиональная педагогическая культура – педагогическая культура (в том числе, непрофессиональная). Образуется своего рода перевернутая пирамида, где более частные элементы входят в более общие по принципу матрешки, являясь их компонентами. Аналогичным образом – в виде пирамиды – выглядит и тематика исследований.

Самым общим понятием – основанием пирамиды – выступает понятие педагогической культуры. При этом, она может быть, как профессиональной, воплощаемой в профессиональной педагогической деятельности, и, соответственно, ее носителями являются соответствующие профессионалы – педагоги различных образовательных организаций; так и непрофессиональной, воплощаемой в любом взаимодействии, имеющем педагогический потенциал (детско-родительские отношения, отношения врача и пациента и т.п.).

Обратимся к профессионально-педагогической культуре. Это явление рассматривается авторами на нескольких уровнях: как культурно-исторический феномен, представляющий собой рефлексию педагогической практики и отраженный в определенных нормативных требованиях к педагогической деятельности и поведению субъектов образовательного процесса; и как фундаментальная личностная характеристика, отражающая особый тип отношений между человеком и социально-педагогической средой [6].

Мы сосредоточим внимание на втором – личностном – уровне рассмотрения педагогической культуры. Она представляет собой не некий монолитный феномен, а сложносоставное образование, в котором выделяются относительно самостоятельные компоненты, становящиеся предметом самостоятельных исследований. Среди таковых можно выделить: духовную культуру; аксиологическую, методологическую, психологическую экологическую, технологическую, инновацион-

ную, информационную и информационно-педагогическую, риторическую, профессионально-речевую, культуру педагогического общения; культуру профессионально-личностного самоопределения, культуру профессионально-педагогической самореализации и т.д. (Л.П. Аксенова, Е.И. Артамонова, Е.В. Бондаревская, А.Г. Борисов, И.А. Зязюн, И.Ф. Исаев, П.Г. Кабанов, В.А. Кан-Калик, В.Ю. Кочергина, Н.В. Кузьмина, А.А. Леженина, Л.П. Лунева, М.И. Ситникова, В.А. Слостенин, В.Н. Фокина).

При этом достаточно трудно определить, идентична ли та или иная культура, например, информационная, технологическая и пр. одноименной компетентности.

При определении феномена "профессиональная педагогическая культура" (ППК) авторы также далеки от единства его понимания.

Так, В.А. Слостенин, один из основателей теории педагогической культуры, определяет ее как универсальное и разнообразное по формам проявления системное образование, содержащее структурные и функциональные компоненты, взаимодействующее с окружающей средой и обладающее свойством эмерджентности [19].

И.Ф. Исаев рассматривает ППК как внутреннюю структуру педагогической деятельности и описывает ее на разных уровнях – как системное единство педагогических ценностей и технологий с сущностными силами личности, направленными на творческую реализацию в разных видах педагогической деятельности [4], и как совокупность норм и правил поведения; проявления педагогического такта, педагогической техники и мастерства; как педагогическую грамотность и образованность, и как интегративное качество личности педагога-профессионала, и как условие и предпосылку, предопределяющие эффективность педагогической деятельности, и как обобщенный показатель, характеризующий профессиональную компетентность, и как цель профессионального самосовершенствования [5].

Для Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой профессиональная культура педагога определяет принадлежность к профессиональному сообществу, выражается в профессиональном самосознании, профессиональной компетентности, а также способности к непрерывному образованию и адаптации к изменяющимся условиям труда, необходимые для адекватного профессионального самоопределения и становления педагога как профессионала [17].

Т.И. Исаева считает, что профессиональная культура – это система профессиональных компетенций, со-

ответствующая по своему составу и многообразию многоаспектности деятельности преподавателя, многообразие и сложности выполняемых им ролей [6].

В.В. Дулин усматривает в педагогической культуре набор следующих характеристик: педагогическую направленность как систему специфических профессионально-педагогических отношений, взглядов и убеждений; постоянную устремленность к самосовершенствованию; интеллигентность, проявляющаяся в гармоничном развитии интеллектуальных и нравственных качеств; психолого-педагогическую эрудицию; педагогическое мастерство и организованность в деятельности; умение продуктивно сочетать учебно-воспитательную и научно-исследовательскую работу; совокупность профессионально важных личных качеств педагога, к которым он относит одухотворенность, способность работать целеустремленно, с перспективой и полной отдачей, оптимизм, открытость, дружелюбность, готовность к совместной работе и др. [3].

Согласно представлениям Н.Н. Никитиной и Н.В. Кислинской, педагогическая культура – это система представлений о сущности человека, его назначении; система основных педагогических идей и принципов, являющаяся основой педагогического мировоззрения, определяющая цель и смысл деятельности [13].

Обратившись к авторам, рассматривающим "частные случаи" профессиональной культуры преподавателя, также обнаруживаем трудно согласующиеся представления. Общность трактовок состоит в рассмотрении разных видов профессионально-педагогической культуры как интегральной личностной характеристики. При описании же структуры отдельных видов культуры не удается зафиксировать общей логики. Для иллюстрации этой немаловажной, с нашей точки зрения терминологической и даже – методологической – проблемы обратимся лишь к нескольким из недавно защищенных диссертаций. Так, при обращении к наиболее общему феномену – профессионально-педагогической культуре преподавателя вуза – предлагается выделять в ней следующие компоненты: гуманистическую педагогическую позицию преподавателя, его способность быть воспитателем студентов; психолого-педагогическое мышление, знание основ возрастной психологии, закономерностей организации педагогического процесса в высшей школе; образованность в сфере преподаваемого предмета, владение педагогическими технологиями и опытом творческой деятельности; культуру профессионального поведения, способности саморегуляции себя и своей профессиональной деятельности; самоменеджмент; опыт исследовательской деятельности, развитие академических творческо-поисковых способностей [1].

В научно-методической культуре преподавателя вуза вычленяется совокупность ряда профессионально важных качеств и свойств личности (профессиональное самосознание, творческое мышление, научно-методические умения, соответственно, научно-методическая культура выступает в трех ипостасях: как совокупность материальных и духовных ценностей, как специфический способ деятельности человека и как процесс творческой реализации сущностных сил человека [15]. В психологической культуре выделяют когнитивный (комплекс психологических знаний, самопознание, понимание других людей), аффективный (эмоциональная лабильность и эмоциональная устойчивость, конструктивная агрессия, проявляющиеся в общении), мотивационный (система ценностных ориентаций, направленность личности) и поведенческий (коммуникативные умения, способности к саморегуляции) компоненты [11]. Культура профессионально-педагогической самореализации в своем составе содержит систему ценностных ориентаций, стратегий, целей самореализации, объединяющих в себе многообразные интегральные характеристики личности, детерминирующие развитие Я-профессионального в различных сферах педагогической деятельности: "преподаватель-воспитатель", "преподаватель-учитель", "преподаватель-методист", "преподаватель-ученый" [18].

Структура инновационной культуры состоит из инновационных ценностей, отношения к инновационной деятельности, инновационных знаний, умений и навыков инновационной деятельности и др., а личностные качества, такие как: незаурядный интеллект, сила воли, целеустремленность и др., изымаются из структуры инновационной культуры преподавателя, а выступают в роли факторов, определяющих развитие данного типа профессиональной культуры [21].

Сложившаяся в педагогике ситуация терминологической небрежности и недостаточной ответственности, проиллюстрированная данными примерами, затрудняет, на наш взгляд, процесс развития теории педагогической культуры и ставит перед учеными, берущимися за эту сложную задачу, ряд серьезных барьеров.

Вместе с тем, в отечественной науке имеют место попытки систематизировать и подвести под некие общие основания накопившиеся на данную тему работы.

Таким образом, можно отметить достаточно большой разброс в представлениях разных исследователей относительно сущности феноменов профессиональной компетентности, профессиональной культуры, профессионализма преподавателя вуза, а также относительно подходов (принципов, условий, методов и форм) их развития, определения уровней развития

исследуемых характеристик и критериального аппарата для диагностики этих уровней. Подобную несогласованность представлений можно называть плюрализмом научных позиций, "вспахиванием" смыслового поля, необходимого для дальнейших исследова-

ний. Однако, нам представляется, что большей продуктивности научного поиска могли бы способствовать попытки достижения хотя бы некоторых конвенций в отношении базовых понятий в рамках общего предмета исследований.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилов, А.В. Развитие теории профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза в контексте личностно-ориентированного образования: дис. . . кпн. // А.В. Гаврилов. – Ростов-на-Дону, 2000
2. Гребенев, И. В. Формирование педагогического профессионализма преподавателей в условиях классического университета (на материале подготовки преподавателей физики): автореф. дисс. дпн. – Н. Новгород, 2008
3. Дулин, В.В. Педагогическое управление процессом подготовки офицеров запаса на военных кафедрах: дисс. кпн./ В.В. Дулин. – Ставрополь: СГУ, 2004.
4. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебное пособие / И.Ф. Исаев. – М.: Издательский центр "Академия", 2004
5. Исаев, И.Ф. Становление и развитие профессионально-педагогической культуры в условиях непрерывного образования: Коллективная монография // Под ред. И.Ф. Исаева. Белгород, Ст. Оскол: СОФ БелГУ, 2008. 208 с.
6. Исаева, Т. Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе: дисс. дпн. / Т.Е. Исаева. – Ростов-на-Дону, 2003
7. Калмыкова, С.В. Развитие информационно-коммуникативной компетенции преподавателей вуза в среде дистанционной поддержки обучения: автореф. дисс. . . кпн. – СПб., 2011
8. Каюмов, О.Р. О границах применимости компетентного подхода в высшем образовании // Высшее образование в России. – 2016, – № 16. – С. 150–155
9. Киселёв, А. В. Социально-педагогические условия формирования методической компетентности у начинающих преподавателей высших учебных заведений ФСБ России пограничного профиля: автореф. дисс. кпн. – М., 2010
10. Лазаренко, Л.А. Психологическая компетентность как детерминанта профессиональной успешности преподавателя высшей школы: автореф. дисс. . . кпн. – Ставрополь, 2008
11. Леженина, А.А. Психологическая культура преподавателя вуза как фактор его профессиональной успешности: монография / А. А. Леженина . – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2011
12. Матушанский, Г.У. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы: дисс. . . дпн. – Калуга, 2003
13. Никитина, Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: теория и практика / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. М.: Academia, 2008.
14. Оробинский, А.М. Информационно-педагогическая компетентность преподавателя вуза: дисс. кпн. / А.М. Оробинский. – Ростов-на-Дону, 2001
15. Подповетная, Ю.В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза: монография / Ю. В. Подповетная, И. В. Резанович. – Москва: Владос, 2012
16. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр "Академия", 2007. 480 с.
17. Рагулина, Л.В. Формирование коммуникативной компетентности преподавателя вуза в процессе повышения квалификации: автореф. дисс. кп. / Л.В. Рагулина. – Воронеж, 2010
18. Ситникова, М.И. Культура самореализации преподавателя вуза в педагогической деятельности: монография / М. И. Ситникова. – Москва-Белгород: Изд-во БелГУ, 2007
19. Слостенин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов // Под ред. В.А. Слостенина. М.: Издательский центр "Академия", 2002. 576 с.
20. Таирова, Н.Ю. Развитие информационно-исследовательской компетентности преподавателя педагогического университета: автореф. дисс. кпн. – Ростов-на-Дону, 2001
21. Фокина, В.Н. Формирование инновационной культуры преподавателя вуза: социологический аспект управления: автореф. дисс. кпн. – Москва, 200
22. Храмова, Е.В. Развитие дидактической компетентности преподавателя вуза : автореферат дис. . . кпн / Е.В. Храмова . – Великий Новгород, 2012
23. Царегородцева, Т.А. Формирование психолого-педагогической компетентности преподавателя высшей школы в процессе постдипломного образования: автореф. дисс. кпн. – Йошкар-Ола, 2002
24. Ярыгин, О. Н. Методология формирования компетентности в аналитической деятельности при подготовке научных и научно-педагогических кадров : автореф. дисс. дпн. – Тольятти – 2012