



УДК 316.354; 378.126
DOI: [10.19181/snsp.2025.13.4.2](https://doi.org/10.19181/snsp.2025.13.4.2)
EDN: PSSQRW

Научная статья

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПРОФИЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОКУСЕ СОЦИОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ: ДЕФИЦИТЫ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОГРАММ АКАДЕМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Галина Зиновьевна Ефимова

Тюменский государственный университет,
Тюмень, Россия

g.z.efimova@utmn.ru,
ORCID 0000-0002-4826-2259

Для цитирования: Ефимова Г. З. Компетентностный профиль преподавателя в фокусе социологии управления: дефициты и эффективность программ академического развития // Социологическая наука и социальная практика. 2025. Т. 13, № 4. С. 34–58.
DOI [10.19181/snsp.2025.13.4.2](https://doi.org/10.19181/snsp.2025.13.4.2). EDN PSSQRW.

Аннотация. В статье с позиции социологии управления рассматривается компетентностный профиль преподавателя высшей школы. Выявлены дефициты компетенций, а также компетенции, формирование которых оказалось наиболее результативным в рамках реализации корпоративной программы академического развития. Цель статьи – сопоставить потребности вузовских преподавателей в выработке профессиональных компетенций и возможности их удовлетворения за счёт управлеченческих решений в рамках университетских программ академического развития. Выводы основаны на материалах эмпирического исследования, проведённого автором статьи в октябре-ноябре 2024 г., среди преподавателей (анкетирование, $n=2120$) из 15 российских университетов. На протяжении последнего года дефицит компетенций испытали почти четверть преподавателей. Половиной из них наиболее остро ощущалась нехватка технологических компетенций, что значительно превышает долю их целенаправленного развития через обучающие мероприятия (37%). Профессиональные компетенции, несмотря на второе место по дефициту (31%), в большей степени удовлетворяются за счёт университетских программ академического развития (61%), что свидетельствует об эффективности управлеченческих подходов к развитию академических работников. Наблюдается дисбаланс формирования компетенций межличностного взаимодействия: их нехватку ощущают 16% респондентов, в то время как развитие через университетские программы получили 27%, что превышает показатель дефицита. Наибольший разрыв между дефицитом и развитием наблюдается в технологических компетенциях (разница 20%). Лидерские компетенции на протяжении последнего года вырабатывал каждый восьмой респондент (12%) при ощущаемом дефиците в 18%, что указывает на своевременность совершенствования университетских программ укрепления лидерского потенциала преподавателей как элемента стратегического управления человеческими ресурсами. Среди представителей различных возрастных групп отмечено снижение субъективно ощущаемого дефицита в отношении большинства

компетенций, что может объясняться достижением ими достаточного уровня к зрелому возрасту в рамках программ управления академическим развитием преподавателей. Исключение составляют технологические компетенции – их нехватка ощущается тем выше, чем старше преподаватель. Результаты свидетельствуют о необходимости корректировки управленческих приоритетов в формировании компетенций преподавателей с акцентом на технологические и лидерские навыки, а также о значимости повышения эффективности управленческих решений в рамках программ развития компетенций. Результаты могут быть полезны исследователям управления высшим образованием, а также руководству вузов при разработке комплексной стратегии управления академическим развитием научно-педагогических работников.

Ключевые слова: университет, преподаватели, академическое развитие, управление академическим развитием, личностное развитие, профессиональное развитие, повышение квалификации, компетенции, социология управления, социология высшего образования

Благодарности: Амбаровой П. А., профессору Уральского федерального университета, за критические замечания и конструктивные рекомендации, позволившие улучшить текст публикации; преподавателям российских университетов, принявшим участие в эмпирическом этапе социологического исследования.

Введение

В контексте современных трансформаций высшего образования формирование гармоничного компетентностного профиля преподавателя приобретает особую значимость с точки зрения социологии управления. Высокая динамика изменений образовательной среды и необходимость постоянного обновления профессиональных и личностных навыков академического персонала обуславливают потребность в эффективном управлении академическим развитием [1]. Академическое развитие трактуется нами как целенаправленный процесс профессионального, карьерного и личностного роста представителей научно-педагогического сообщества, предполагающий непрерывное совершенствование (наращивание) у них человеческого капитала, необходимого для повышения качества основных видов академической деятельности НПР. Для оптимизации управления кадровым потенциалом университета управленческим структурам целесообразно разрабатывать и внедрять направленный на развитие приоритетных компетенций преподавателей сбалансированный комплекс мероприятий в рамках системы управления академическим развитием, интегрированной в университетские программы. При этом ключевым элементом управленческой практики становится регулярная оценка уровня развития компетенций академических работников. Несмотря на целенаправленные усилия университетского менеджмента по актуализации компетенций персонала, сохраняется вероятность компетентностного дефицита у профессорско-преподавательского состава (ППС). В связи с этим возникает необходимость систематического сопоставления объективных возможностей развития, отражающих приоритетные направления развития компетенций в рамках

программ академического развития, с субъективно ощущаемым преподавателями компетентностным дефицитом. Такой подход позволяет понять, как оптимизировать управленческие решения по распределению ресурсов университета в сфере академического развития ППС и избежать риска излишней фокусировки на неактуальных компетенциях.

Отсутствие должного внимания управленческих структур университета к своевременной актуализации компетентностного профиля преподавателей создаёт существенные управленческие риски. Для работника это может выражаться в снижении профессиональной эффективности и утрате социально-профессиональной конкурентоспособности. Для университета риски связаны со снижением управляемости качеством образовательных программ, их привлекательности для абитуриентов и потерей позиций в рейтингах, что указывает на прямую связь управления академическим развитием с конкурентоспособностью образовательной организации. Соответственно, университетское управление должно быть заинтересовано в разработке и внедрении системы оценки компетентностного профиля профессорско-преподавательского состава как инструмента обеспечения устойчивого развития вуза в долгосрочной перспективе.

Проблема исследования с позиции социологии управления заключается в противоречиях между требованиями к профессиональной и личностной компетентности преподавателей и реальным уровнем их сформированности; субъективными оценками нехватки компетенций и объективными возможностями их развития через существующие в вузах программы академического развития; необходимостью развития технологических компетенций и недостаточной эффективностью управленческих мер по их формированию; потребностью в развитии лидерского потенциала ППС и ограниченными возможностями его реализации в рамках существующих в вузах систем управления академическим развитием.

В этом контексте значимость для управления академическим развитием приобретает оценка эффективности соответствующих университетских программ в формировании актуального компетентностного профиля академических работников. Существующие подходы к развитию профессиональных и личностных навыков преподавателей требуют существенной корректировки с учётом выявленных дефицитов и разрывов в развитии различных компетенций. Цель статьи – сопоставить субъективные оценки респондентами нехватки компетенций и направления их развития в ходе университетских программ академического развития с точки зрения оптимизации управленческих решений.

Исследовательская гипотеза: программы академического развития работников наиболее эффективно удовлетворяют потребность в развитии профессиональных компетенций, в то время как сохраняется критический дефицит в развитии технологических навыков, что может указывать на необходимость пересмотра управленческих приоритетов и ресурсного обеспечения программ академического развития преподавателей.

Методологические основания исследования

Университетские педагоги более активно вовлечены в мероприятия по повышению квалификации, чем другие группы работающего населения [2]. Однако университетский менеджмент и научное сообщество пока не пришло к единому мнению относительно набора компетенций, которые необходимо развивать профессорско-преподавательскому составу. Компетентностный профиль преподавателя – многогранная структура, включающая навыки, знания и качества для эффективной образовательной деятельности, проведения научных исследований и осуществления широкого спектра иных видов деятельности в системе высшего образования, входящих в обязанности преподавателя. Это имеет решающее значение для обеспечения качества высшего образования и профессионального развития студентов, так как ППС играет ключевую роль в формировании компетенций обучающихся, интеграции знаний, навыков и личностных качеств, необходимых для будущей карьеры выпускников [3]. Эффективные преподаватели не только передают студентам знания, но и моделируют их профессиональную пригодность, которая включает в себя коммуникативные навыки и эмоциональный интеллект [3].

Ожидается, что академические работники должны обладать прочными знаниями в области преподаваемых дисциплин [4], аналитическим мышлением и добросовестностью [5]. В научных источниках подчёркивается значимость профессиональных и личностных компетенций [6]. Профиль компетентности состоит не только из глубоких профессиональных знаний и разнообразных навыков, но и таких личных качеств, как эмоциональный интеллект и адаптивность. Эффективные коммуникативные навыки и специфические компетенции важны преподавателю для руководства студентами, обеспечения того, чтобы они приобрели знания, умения и установки для достижения успеха в будущей профессиональной деятельности.

Д. Мендоза (D. Mendoza) включает в компетентностный профиль академических работников трудовые компетенции, которые характеризуются сочетанием профессиональных навыков и личностных качеств для преподавания в университете [7]. По мнению И. А. Газиевой и А. А. Бурашниковой, профиль компетенций НПР должен содержать функциональные компетенции, необходимые для разработки и распространения исследовательских, инновационных и образовательных практик, а также ценностные компетенции, формируемые стимулирующей профессиональной средой и корпоративной культурой. Ключевые компетенции включают педагогические навыки, ораторское мастерство, цифровые компетенции и стремление к непрерывному профессиональному развитию [8]. Программы непрерывного образования академического персонала, особенно в области цифровых навыков, широко распространены, что отражает потребность преподавателей в непрерывном обучении в условиях быстро меняющегося академического ландшафта [2; 9; 10]. Пандемия COVID-19 ускорила цифровую трансформацию образования, что потребовало

от преподавателей новых технологических компетенций [11]. В зависимости от уровня сформированности компетенций, в цифровой среде выделяют три типа ППС: инноваторы (активно внедряют новые технологии), популяризаторы (адаптируются и тиражируют лучшие практики), рутинёры (сопротивляются изменениям) [12].

Отдельная фокусировка направлена на развитие иноязычных компетенций, необходимых преподавателям вузов для работы с иностранными студентами и эффективного международного научного сотрудничества [13]. Несмотря на то, что спектр компетенций оказывается весьма всеобъемлющим, важно осознавать проблемы, которые существуют в его формировании. Для достижения этой цели, представители университетского менеджмента должны стремиться сбалансировать усилия, направленные на гармоничное развитие различных компетенций для создания комфортной и результативной академической среды.

Профиль компетенций преподавателя включает также рефлексивные компетенции (самооценка, социальное сравнение и ориентация на цели) и поведенческие компетенции (согласование стратегии, контроль и инициатива, сотрудничество) [14]. Эти компетенции способствуют успешному карьерному росту, позволяя работникам активно управлять вектором развития, ставить релевантные цели и заниматься непрерывным профессиональным, личностным и карьерным развитием. Это способствует повышению эффективности и устойчивости сектора высшего образования.

В перечень компетенций, необходимых преподавателю, также входят мотивационный и ценностный, когнитивный, процессуальный, информационный, коммуникативный, личностный и творческий компоненты. Они отражают комплекс личностных и профессиональных качеств университетских преподавателей, включая мотивацию к научным исследованиям, методологию преподавания и такие личные качества, как инновационное мышление и креативность. Развитие этих компетенций имеет решающее значение для повышения исследовательской компетентности и профессионального роста в академической среде [15].

Распространена группировка компетенций по трём областям: *профессиональные установки, дидактические компетенции* (проектирование, реализация, обеспечение качества) и *предметные компетенции*, необходимые для эффективного преподавания, ориентированного на студентов, и поддержки процессов обучения [16]. Фокусировка на заданных направлениях позволяет достичь конкретных результатов при развитии преподавателей на протяжении их карьеры.

Главная миссия высшего учебного заведения заключается в обеспечении личности знаниями, которые становятся самостоятельной ценностью и ключевым ресурсом для успешной адаптации в современном обществе. Реализация этой задачи требует формирования квалифицированного преподавательского состава через внедрение комплексных программ профессионального развития с применением инновационных образовательных методик. Особое значение приобретает развитие цифровых компетенций

профессорско-преподавательского состава, что является необходимым условием соответствия современным социальным и профессиональным требованиям. Университетам необходимо целенаправленно осуществлять цифровую трансформацию, формируя у преподавателей компетенции, которые позволяют образовательным учреждениям достичь лидерских позиций в цифровой среде. Эффективное использование технологий преподавателями становится критически важным фактором конкурентоспособности вузов в условиях цифровизации образования [17].

Основополагающими качествами преподавателя обозначаются: эмпатия, организованность, стремление к постоянному обновлению знаний и готовность передавать знания и навыки обучающимся, а также иные качества, соответствующие реализации миссии ППС [18]. На основании этого определено, что преподаватели университетов должны иметь профиль из: 1) *базовых компетенций* (коммуникативные, технологические, социальные, когнитивные, личностные); 2) *специфических компетенций* (планирование, организация, дидактика, оценка, рефлексия), которые позволяют добиться оптимальной производительности, с миссией соответствия показателям качества высших учебных заведений и выхода за рамки процесса преподавания [19].

Профиль компетенций преподавателя включает профессионально-педагогические (инновационность, профессиональное самосовершенствование, коммуникативно-интерактивные и управленческие навыки); социально-личностные (социокультурная, профессиональная и личная ответственность, лидерство и гражданская активность) и академические компетенции (исследовательская деятельность, международное сотрудничество, научный пиар, методологические навыки и академическая честность). По мнению как студентов, так и самих преподавателей, наибольшую значимость имеет развитие социально-личностных компетенций [19]. Вместе с тем, для ППС университетов значимы научные и методологические компетенции, необходимые для организации эффективного образовательного процесса [20].

Так, профиль компетенций университетского преподавателя представляет собой комплексный набор качеств и навыков, необходимых для обеспечения высокого качества преподавания и научных исследований. Особую значимость приобретают социально-личностные компетенции и развитие цифровых навыков [21]. Согласование развития компетенций со стратегическими целями становится решающим фактором успешного управления талантами в академической среде.

Имеет значение необходимость согласования академическими учреждениями направления развития конкретных компетенций работников с ожиданиями заинтересованных сторон и институциональными стратегическими императивами. Это возможность через совершенствование практики управления талантами в университете и результативности труда работников [22]. Определение и развитие приоритетных компетенций имеет особенную значимость для начинающих преподавателей. Поэтому в начале их академической карьеры

практикуется помочь наставника [23]. Наставничество имеет решающее значение для повышения академической компетентности ППС, способствуя их карьерному росту.

В предыдущих публикациях нами предпринималась попытка классификации компетенций современных преподавателей. В качестве приоритетных личностных качеств и социально-профессиональных компетенций педагогических работников при осуществлении образовательного процесса нами определены: узкоспециализированные навыки и общая эрудированность; методологические навыки; непрерывное повышение квалификации; мотивация к педагогической работе; коммуникативные навыки; эмоциональный интеллект и стрессоустойчивость; харизматичность и современность в общении; справедливость; критическое мышление и рефлексия [24]. Деятельность преподавателей также связана с их участием в научных исследованиях и разработках. Успешность этого процесса определяется профессионализмом и стремлением к обновлению компетенций; работоспособностью и самоконтролем; умением работать в коллективе; наличием аналитических навыков и навыков академического письма; включённостью в мировую научную повестку; соблюдением научной этики [24].

Н. О. Васецкая предлагает модель компетенций педагогических работников, включающую личностные, социально-этические и профессиональные компетенции [25]. При этом университетский менеджмент делает акцент на профессиональных компетенциях, которые охватывают: общеобразовательную подготовку; образовательную деятельность; методическую работу; научно-исследовательскую деятельность [25]. Данная структура отражает комплекс требований к современному преподавателю высшей школы.

Ю. В. Матвеева подчёркивает возрастающую значимость управлеченческих компетенций у преподавателей высшей школы [26]. Современный преподавательский состав активно участвует в управлении образовательными программами, взаимодействует с различными заинтересованными сторонами (студентами, коллегами и внешними партнёрами), принимает решения и организует командную работу в научных коллективах. В связи с чем управлеченческие компетенции оказываются востребованными.

Взгляд на уровень компетенций преподавателей может быть сформирован как с позиции университетского менеджмента (управленческий уровень), самого работника (самооценка) или его коллег, а также с точки зрения студентов. Последняя фокусировка реализована М. Kremnická, L. Rovňanová в исследовании компетентностного профиля преподавателя [27]. Г. Е. Зборовский и П. А. Амбарова в качестве приоритетных компетенций академических работников выделяют научно-исследовательские, педагогические, управленческие и коммуникативные [28].

В целом построение компетентностного профиля НПР – эффективный инструмент для оценки преподавателей и научных работников, который может быть полезен для проведения их конкурсного отбора [29]. Важным аспектом профессиональной деятельности преподавателя является научное

наставничество. П. А. Амбарова и Н. В. Шаброва показывают, что студенты предъявляют высокие требования к личностным и профессиональным качествам преподавателей, особенно в части их педагогических и общекультурных компетенций [30].

На основе обобщения результатов исследований, в статье нами предложено наполнение компетентностного профиля ППС, включающее технологические, профессиональные, межличностные, аналитические, лидерские, креативные и управленические компетенции. Эффективность программ академического развития преподавателей следует оценивать путём сопоставления субъективных оценок компетентностного дефицита с возможностями его восполнения через университетские программы академического развития. Выявленный диссонанс в развитии компетенций и возможностей их наращивания может быть устраниён через корректировку существующих в вузе программ, направленных на академическое развитие, в соответствии со стратегическими приоритетами университета.

Предлагаемое вниманию читателя исследование базируется на комплексном подходе к изучению компетентностного профиля ППС через призму социологии управления, выявлении противоречий между потребностями и реальным развитием компетенций в контексте управления академическим развитием, разработке практических рекомендаций по совершенствованию инструментов управления комплексом университетских мероприятий, направленных на академическое развитие преподавателей. Полученные результаты могут внести вклад в развитие теории и практики управления академическим персоналом в высшем образовании и стать основой для дальнейших исследований в области социологии управления высшей школой.

Конкретно в статье планируется обозначить комплексную картину компетентностного профиля работников, которая послужит университетскому менеджменту научным обоснованием для разработки программы и перечня конкретных мероприятий, необходимых для академического развития преподавателей.

Эмпирическая база и методы исследования

Эмпирический этап исследования проведён с применением метода анкетного опроса (онлайн, на платформе «Анкетолог») в октябре–ноябре 2024 г. в 15 университетах, среди которых 11 – участники программы «Приоритет 2030» (в т. ч. 4 – классических, 6 – технических, 2 – федеральных и 3 – медицинских) и 4 вуза – кандидаты на участие в программе «Приоритет 2030» (в т. ч. 1 – классический, 2 – технических, 1 – медицинский). В выборку включены представители ППС российских университетов ($n=2120$)¹.

Оценка компетентностного профиля преподавателя может осуществляться как на основании оценок работодателя, коллег, студентов [31], [32],

¹ Разработка программы социологического исследования и инструментария, проведение эмпирического этапа и анализ результатов выполнены автором представленной статьи – канд. социол. наук, Г. З. Ефимовой. Ошибка выборки не превышает 2%

промышленных партнёров, по самооценкам работника, а также комплексно, сочетая вышеназванные источники мнений. Оценка студентами уровня сформированности компетенций у преподавателей позиционируется как важный инструмент в системе менеджмента качества образования и применяется в зарубежных и ряде российских университетов [31]. Основываясь на преимуществах и недостатках студенческих оценок в университетском управлении, продолжается дискуссия о целесообразности использования этого индикатора и масштаба принимаемых на его основе решений в отношении ППС. В данном исследовании мы будем опираться на самооценку преподавателями уровня компетенций имеющихся дефицитов компетентностного профиля, принимая в качестве ограничений исследования *субъективный характер оценки* (может быть как завышенной, так и заниженной в зависимости от личностных особенностей и профессиональной самооценки респондентов). Важно учитывать, что самооценка компетенций является значимым компонентом академического развития преподавателя, позволяет выявить зоны ближайшего развития, определить потребности в повышении квалификации и сформировать индивидуальные траектории профессионального роста. Для повышения объективности исследования в дальнейшем планируется сопоставление результатов самооценки с данными независимой экспертной оценки и результатами практической деятельности преподавателей.

Результаты исследования

При представлении результатов исследования будем придерживаться следующей логики: вначале рассмотрим осознание преподавателем компетентностных дефицитов и конкретизируем эти дефициты. Соотнесём потребности преподавателей в наращивании компетенций с направлениями академического развития, в которых они участвовали на протяжении последнего года. Обратим внимание на оценки респондентов, принадлежащих к различным возрастным группам, а также работающих в различных вузах (по отраслевой принадлежности и статусу участия в федеральных программах развития университетов).

1. Актуальность дефицита компетенций для преподавателей высшей школы

Нехватку каких-либо компетенций на протяжении 12 месяцев, предшествующих опросу, испытывал каждый четвёртый респондент (27%)¹. Обратим внимание на наличие субъективно ощущаемого дефицита в зависимости от их возраста, вовлечённости в корпоративные практики академического развития и удовлетворённости возможностями, которые университет предоставляет им для развития, а также карьерных планов на ближайшие три года.

¹ Вопрос: «Испытывали ли Вы нехватку каких-либо компетенций на протяжении 12 месяцев, предшествующих опросу?». Одиночный выбор.

Доля академических работников, испытывающих нехватку компетенций, снижается с возрастом. Максимального показателя она достигает в возрастной группе 30–39 лет (31%), что может объясняться тем, что представители этой группы находятся на этапе построения активной карьеры и имеют высокую трудовую нагрузку. Минимальная доля испытывающих субъективный недостаток компетенций наблюдаются в старшей возрастной группе 60–69 лет (16%), что объясняется накопленным профессиональным опытом, сформированным набором компетенций и возможностью выбирать более подходящие задачи (см. табл. 1).

Каждый четвёртый (24%) представитель наиболее молодой группы работников (до 29 лет) ощущает острый дефицит компетенций, что может указывать на некоторые сложности в трудовой адаптации, стремление к быстрому освоению новых навыков и наличие высоких карьерных ожиданий. Ответы группы преподавателей 40–49 и 50–59 лет показывают промежуточные значения компетентностных дефицитов (29% и 24% соответственно), что свидетельствует об их стабильной профессиональной позиции, балансе между необходимостью развития и имеющимся опытом.

Таблица 1
Ощущение компетентностных дефицитов преподавателей в зависимости от их возраста, вовлечённости в университетские практики академического развития, удовлетворённости возможностями академического развития и карьерных планов, (% к числу ответивших в каждой целевой совокупности)

Переменная	Значение по оценочной шкале	Нехватка компетенций на протяжении 12 месяцев, предшествующих опросу		
		Да	Нет	Итого
Возраст	До 29 лет (n=178)	24	76	100
	30–39 лет (n=519)	31	69	100
	40–49 лет (n=668)	29	71	100
	50–59 лет (n=392)	24	76	100
	60–69 лет (n=239)	16	84	100
	70 лет и старше (n=124)	18	82	100
Активность участия в университетских мероприятиях, направленных на профессиональное, личностное и карьерное развитие НПР (на протяжении прошедших 12 месяцев)	Низкая (n=197)	43	57	100
	Средняя (n=838)	31	69	100
	Высокая (n=1085)	19	81	100
Удовлетворённость возможностями, которые университет предоставляет НПР для их профессионального, личностного и карьерного развития	Низкая (0–1 балл) (n=163)	45	55	100
	Средняя (2–3 балла) (n=681)	36	64	100
	Высокая (4–5 балла) (n=1276)	18	82	100

Окончание Таблицы 1

Переменная	Значение по оценочной шкале	Нехватка компетенций на протяжении 12 месяцев, предшествующих опросу		
		Да	Нет	Итого
Карьерные планы на ближайшие три года	Продолжать работать в этом университете на прежней должности (n=1478)	23	77	100
	Продолжать работать в этом университете на другой должности НПР (n=363)	25	75	100
	Продолжать работать в этом университете на другой должности АУП (n=64)	25	75	100
	Переход в другой университет (n=64)	52	48	100
	Переход из академического сектора на госслужбу (n=22)	9 чел.	13 чел.	100
	Переход из академического сектора в бизнес-сферу (n=89)	53	47	100
	Другое (n=40)	42	58	100

Результаты опроса показывают, что чем активнее респондент вовлечён в университетские программы, направленные на академическое развитие, тем реже он испытывает нехватку компетенций. Это свидетельствует о том, что университетские практики академического развития – эффективный инструмент формирования компетенций ППС и активное участие в них способствует освоению навыков и знаний. Так, среди респондентов с низким уровнем участия в университетских мероприятиях, направленных на академическое развитие, дефицит компетенций испытывают 43%, со средним уровнем вовлечённости – 31% и среди работников с высоким уровнем участия – лишь 19% испытывали субъективный недостаток компетенций (см. табл. 1).

Нами отмечается зависимость между уровнем удовлетворённости преподавателей возможностями для академического развития и субъективно ощущаемой ими нехваткой компетенций. Так, при низком уровне удовлетворённости (0–1 балл), половина респондентов испытывали дефицит компетенций (45%), при среднем уровне (2–3 балла) – каждый третий работник (36%), а при высоком уровне (4–5 баллов) – лишь каждый шестой (18%) (см. табл. 1). Чем выше удовлетворённость преподавателей имеющимися в вузе возможностями для профессионального, личностного и карьерного роста, тем реже они испытывают потребность в дополнительных компетенциях.

В ходе исследования выявлена общая тенденция: среди респондентов, которые планируют более радикальные изменения в карьере, выше процент испытывающих нехватку компетенций. В группе планирующих оставаться на нынешней должности таковых лишь 23%, а среди планирующих переход в другой сектор 63%. Конкретизируем полученные данные. Меньше всего нехватку компетенций отмечают те, кто планирует оставаться на текущей позиции (23%), хотел бы переместиться на другую научно-педагогическую (25%) или административно-управленческую позицию (25%) (см. табл. 1). Выше потребность в развитии компетенций у респондентов, планирующих переход в другой университет в регионе (63%), в бизнес-сферу (53%), в другой российский университет (50%). Примечательно, что респонденты, имеющие планы внутриуниверситетских перемещений, показывают схожий уровень потребности в развитии (25%), а работники, настроенные на переход в другие организации, имеют значительно более высокие показатели (от 45% до 63%).

Полученные результаты отражают прямую зависимость между планируемыми карьерными изменениями и субъективным ощущением нехватки компетенций. Респонденты, планирующие оставаться в академической среде, испытывают наименьшую потребность в дополнительных компетенциях, практикуя их регулярную актуализацию. В то время как те, кто планирует переход в другие организации или секторы деятельности, значительно чаще отмечают нехватку необходимых навыков. Это может указывать на то, что осознание приоритетности развития имеющихся компетенций и приобретение новых влияет на карьерные решения респондентов. Верно и обратное: планируемые изменения заставляют критически оценивать текущий уровень компетенций.

Выявлена слабая корреляционная зависимость по Спирмену между субъективной нехваткой компетенций и следующими переменными: возможностями, которые университет предоставляет преподавателям для их развития ($0,258, p<0,01$); активностью участия в университетских мероприятиях, направленных на академическое развитие ($0,204, p<0,01$), удовлетворённостью существующими в университете возможностями профессионального развития ($0,258, p<0,01$), удовлетворённостью существующими в университете возможностями личностного роста ($0,243, p<0,01$), удовлетворённостью существующими в университете возможностями карьерного развития ($0,202, p<0,01$). В ходе анализа не выявлено статистически значимых различий в ответах мужчин и женщин.

2. Значимые дефициты в компетентностном профиле преподавателей высшей школы

Респонденты отмечали субъективную нехватку преимущественно таких компетенций, как *технологические* (навыки работы с технологиями, программным и аппаратным обеспечением, техническими инструментами) (57%) и *профессиональные* (для конкретной дисциплинарной или научной области) (31%),

а также управленческие компетенции (умение планировать, организовывать, контролировать и управлять проектами и задачами) (20%).

На основе корреляционного анализа (по Спирману) выделены слабые взаимосвязи между лидерскими и управленческими компетенциями ($0,298, p<0,01$), управленческими и межличностными ($0,249, p<0,01$), лидерскими и межличностными ($0,217, p<0,01$). Аналогичная статистически значимая взаимосвязь обнаружена между нехваткой профессиональных и технических компетенций ($0,267, p<0,01$). Полагаем, указанные компетенции являются взаимодополняющими и их необходимо развивать комплексно. Понимание этого может быть полезно для планирования развития компетенций НПР и достижения более эффективного результата академического развития НПР.

Анализ возрастной динамики дефицита компетенций демонстрирует выраженную дифференциацию по возрастным группам. В отношении большинства компетенций с возрастом происходит снижение субъективно ощущаемого дефицита. Исключение составляют лишь технологические компетенции – с возрастом отмечается резкий рост потребности в их развитии. Данный дефицит особенно заметен в группе академических работников старше 50 лет, что отражает растущую потребность в освоении ими новых технологий (см. табл. 2). Среди мужчин нехватку технологических компетенций ощутили 58%, а среди женщин – 63%.

Таблица 2

Наиболее острая нехватка компетенций на протяжении 12 месяцев, предшествовавших опросу, в зависимости от возраста (не более трёх вариантов ответа), % выбравших компетенцию в каждой возрастной группе респондентов, оценивших нехватку конкретной компетенции как острую

Наименование компетенции	Возраст				
	до 29 лет (n=203)	30–39 лет (n=157)	40–49 лет (n=190)	50–59 лет (n=92)	60 лет и старше (n=60)
Технологические	29	56	59	70	88
Профессиональные	39	33	33	28	24
Межличностные	27	19	14	13	5
Аналитические	7	11	10	8	7
Лидерские	20	20	17	14	5
Креативные	20	20	20	15	5
Управленческие	27	20	19	13	0

Потребности в развитии профессиональных компетенций показывают противоположную тенденцию: их максимальная нехватка (39%) наблюдается в группе молодых преподавателей, с последующим снижением доли испытывающих дефицит до 24% в старшей возрастной категории. Это может обуславливаться изменением профессиональной активности и адаптацией к новым требованиям академического рынка труда. Дефицит компетенций межличностного

взаимодействия имеет наиболее высокие показатели: его испытывает четверть респондентов в группе до 29 лет (27%), с последующим снижением до 5% в старшей возрастной группе. Нехватку лидерских компетенций максимально испытывают представители младших возрастных групп (20%) с постепенным снижением до 5% в группе предпенсионного и пенсионного возраста.

В результате проведённого анализа отметим существенный сдвиг в субъективном восприятии дефицита различных типов компетенций: чем старше респондент, тем меньше он ощущает нехватку профессиональных, межличностных, аналитических, лидерских, креативных и управленческих компетенций. Исключение составляют технологические компетенции. Полагаем, это может происходить потому, что все иные компетенции, кроме технологических, накапливаются долго и не так оперативно истощаются. Этот вывод означает необходимость специальной поддержки старшего поколения в вопросах технологического переобучения, что значимо ввиду ужесточения требований к цифровой грамотности преподавателей. Полученные данные позволяют сделать вывод о необходимости дифференцированного подхода к профессиональному развитию различных возрастных групп и разработке специализированных программ повышения квалификации, учитывающих нехватку компетенций у работников различных возрастов.

Нехватку технологических компетенций наиболее остро ощутили преподаватели классических вузов (71%), в то время как в технологических – 57%, в федеральных – 61%, в медицинских – 64%. При этом недостаток профессиональных компетенций отмечали лишь 16% респондентов из классических вузов и двукратно больший процент респондентов из других вузов (технические – 36%, федеральные – 30%, медицинские – 35%).

3. Связь университетских мероприятий по академическому развитию и компенсации дефицита компетенций у преподавателей

Мероприятия, в которых участвовали преподаватели в предыдущие 12 месяцев, были направлены преимущественно на совершенствование¹: профессиональных (61%), технологических (38%), межличностных компетенций (28%) (см. табл. 3). Наиболее значимые различия отмечены в отношении профессиональных и технологических компетенций. В отношении первых ситуация не критична – на формировании профессиональных компетенций преподавателей было сфокусировано внимание университета, скорее всего поэтому и работники не испытывают острой нехватки данного вида компетенций несмотря на то, что в целом у них сохраняется определённый уровень неудовлетворённости развитием. При этом высокий уровень напряжённости фиксируется в отношении технологических компетенций – работники испытывают нехватку данного вида компетенций и отмечают, что им не удается восполнить недостаток знаний в рамках мероприятий,

¹ Вопрос: «Совершенствованию каких компетенций в большей мере способствовали мероприятия, направленные на развитие сотрудников, в которых Вы участвовали в предыдущие 12 месяцев?» (не более трёх вариантов ответа), множественный выбор.

которые организует университет для развития преподавателя. Обращает на себя внимание диссонанс между рассмотренными ранее дефицитами компетенций и направлениями академического развития преподавателей.

На основе корреляционного анализа (по Спирману) выявлено, что между компетенциями, которые развивались у преподавателей, практически отсутствуют статистически значимые различия. Очень слабая положительная связь обозначена между развитием лидерских и управлеченческих ($0,158, p<0,01$), а также профессиональных и технических компетенций ($0,114, p<0,01$).

Таблица 3

Потребности вузовских преподавателей в развитии компетенций и возможности их удовлетворения за счёт управлеченческих решений в рамках университетских программ академического развития (не более трёх вариантов ответа, % выбравших компетенцию в каждой возрастной группе респондентов, оценивших нехватку конкретной компетенции как острую)

Наименование компетенции	Нехватка компетенций на протяжении 12 месяцев, предшествующих опросу (n=572)	Компетенции, совершенствованию которых способствовали мероприятия, направленные на развитие сотрудников, в которых участвовали респонденты в предыдущие 12 месяцев (n=1645)
Технологические (работа с технологиями, программным и аппаратным обеспечением, техническими инструментами)	57	37
Профессиональные (деятельность в конкретной отрасли или сфере деятельности)	31	61
Межличностные (умение эффективно общаться, работать в команде, управлять конфликтами)	16	27
Аналитические (способность анализировать данные, делать выводы и принимать обоснованные решения)	10	22
Лидерские (руководить коллективом, принимать оптимальное решение, устанавливать приоритеты и мотивировать сотрудников)	18	12
Креативные (способность мыслить творчески, находить нестандартные решения и генерировать идеи)	17	20
Управленческие (умение планировать, организовывать, контролировать и управлять проектами и задачами)	20	20

Анализ возрастной динамики компетенций демонстрирует определённую закономерность в их формировании и трансформации на протяжении жизненного цикла преподавателя. Профессиональные компетенции демонстрируют относительно стабильный уровень развития, с незначительным снижением в группе 30–39 лет (60%) и последующим постепенным ростом до 65% в старших возрастных категориях. Это указывает на непрерывный процесс развития работника и накопления им опыта. Более половины мужчин (59%) и две трети женщин (65%) отмечали акцент университета на развитие у них профессиональных компетенций.

Внимание университетских мероприятий на развитие у преподавателей технологических компетенций показывает стабильный уровень (38%) в группах до 49 лет с последующим повышением до 45% в группе 50–59 лет и снижением до 29% в старшей возрастной категории. Данный факт может свидетельствовать о том, что средний возраст – период наиболее активного освоения технологических навыков (см. табл. 4). Среди мужчин отметили развитие технологических компетенций на протяжении последнего года 42%, а среди женщин – 38%.

Сфокусированность развития компетенций межличностного взаимодействия отмечается в младших возрастных группах (32%) с постепенным снижением в старшей возрастной категории (до 23%). Лидерские компетенции показывают снижение с 18% у преподавателей в группе до 29 лет до 4% в старшей возрастной категории, что может определяться изменением карьерных приоритетов и профессиональной позиции. Управленческие компетенции также имеют тенденцию к снижению с 27 до 12%, что соотносится с динамикой лидерских компетенций.

Таблица 4

Мероприятия, способствующие академическому развитию респондентов разных возрастных групп, в которых они участвовали в предыдущие 12 месяцев, % к количеству респондентов в возрастных группах

Наименование компетенции	Возрастные группы					
	до 29 лет (n=141)	30–39 лет (n=391)	40–49 лет (n=502)	50–59 лет (n=315)	60–69 лет (n=202)	70 лет и старше (n=94)
Технологические	38	38	38	45	43	29
Профессиональные	67	60	63	63	65	65
Межличностные	32	32	28	28	22	23
Аналитические	22	22	19	19	26	28
Лидерские	18	15	10	8	6	4
Креативные	23	20	23	18	20	26
Управленческие	27	24	16	13	13	12

Выявлена определённая возрастная динамика в приоритетах развития различных типов компетенций в результате участия в университетских мероприятиях. На развитие профессиональных и технологических компетенций указывают респонденты среднего возраста, а внимание к межличностным и лидерским компетенциям имеет тенденцию снижаться с возрастом, в то время как фокусировка университета на развитии аналитических и креативных компетенций имеет тенденцию к повышению в старших возрастных группах работников. Полученные данные позволяют сделать вывод о необходимости разработки в университете дифференцированных программ академического развития на протяжении всей карьеры.

Отмечено отсутствие статистически значимых корреляций между компетенциями, нехватку которых респонденты ощущали на протяжении 12 месяцев, предшествующих опросу и теми, на развитие которых направлены отдельные университетские мероприятия. Это подтверждает, что существующая система академического развития в университете достаточно эффективна.

Анализ развития компетенций в различных типах вузов в основном не демонстрирует существенных различий в приоритетах. Тем не менее, в медицинских вузах больше внимания уделяется развитию профессиональных компетенций (68%), при более низком показателе в классических (59%), технологических (61%), федеральных (64%) университетах. Минимальное внимание развитию компетенций межличностного взаимодействия преподавателей уделяется в технологических вузах (21%), в то время как в других вузах данный показатель в полтора раза выше (классические – 37%, федеральные – 30% и медицинские – 31%).

Для проверки взаимосвязи между возможностями академического развития и уровнем компетентностных дефицитов преподавателей нами проанализирован статус участия университета в федеральных программах поддержки («Приоритет 2030» и «5-100») как индикатор его потенциала. Университеты в выборке разделены на три группы: участники «Приоритет 2030», ранее входившие в Проект «5-100»; участники «Приоритет 2030», не входившие в Проект «5-100»; кандидаты на вхождение в «Приоритет 2030». Доля респондентов, ощущавших нехватку компетенций, во всех группах идентична (27%), но выявлены различия в их профиле. Нехватку технологических компетенций наиболее остро ощутили респонденты из вузов третьей группы (66% против 54% и 58% в первой и второй). Наибольший дефицит лидерских компетенций выявлен в первой группе (22% против 18% и 13%). Субъективно ощущаемый дефицит аналитических компетенций аналитических компетенций выше в первой группе (16% против 8% в остальных). Результаты указывают на специфические вызовы, с которыми сталкиваются преподаватели в различных группах вузов. Например, в первой группе выше потребность в лидерских и аналитических компетенциях, а в третьей – в технологических. Это может быть отголоском потенциала, накопленного университетом в период реализации Проекта «5-100», а также поддержкой программы «Приоритет 2030». Выявленный диссонанс в компетентностном профиле НПР создаёт основу для совершенствования

системы управления академическим развитием в соответствии со специфическими вызовами, которые испытывает университет.

Анализ конкретных компетенций, на развитие которых направлены университетские мероприятия, показывает различия в акцентах: лидерские (14% в первой и второй группах, 9% в третьей), управленические (24% во второй, 20% в третьей, 16% в первой), технические компетенции (42% в первой и третьей группах, 33% во второй). Эти данные позволяют скорректировать систему управления академическим развитием с учётом специфики и потенциала вузов.

Заключение

Проведённый анализ компетентностного профиля преподавателя позволил выявить значимый разрыв между ощущаемым работниками дефицитом технологических компетенций и реальными возможностями развития в рамках существующей системы управления академическим развитием в университете. Кроме того, обнаружен дисбаланс в развитии компетенций межличностного взаимодействия, что представляет существенную управленческую проблему в организации коллективной деятельности. Профессиональные компетенции остаются наиболее сформированными, однако вузовские преподаватели сохраняют значительную потребность в их развитии. Раскрыт дисбаланс между потребностями ППС в развитии профессиональных компетенций и возможностями их удовлетворения за счёт мероприятий, предусмотренных университетскими программами академического развития, что указывает на неоптимальность текущих управленческих решений в этой сфере. Наблюдается тенденция к снижению дефицита большинства компетенций в старших возрастных группах, что может быть связано с накопленным опытом и профессиональной зрелостью либо со снижением разнообразия задач в профессиональной деятельности, в рамках которых они могут ощутить компетентностный дефицит; данная динамика требует учёта при проектировании систем управления академическим развитием с учётом возрастных траекторий.

Полученные результаты свидетельствуют о некотором несоответствии между приоритетами университетов в академическом развитии преподавателей, формируемыми системой управления, и их реальными потребностями. Изучение компетентностного профиля обусловлено необходимостью разработки комплексного управленческого подхода к развитию профессиональных и личностных компетенций ППС, а также создания эффективных организационных механизмов для выявления и устранения существующих компетентностных дефицитов. Не менее важно усовершенствовать действующие программы развития академического персонала с учётом выявленных разрывов в навыках и создать комплексную систему оценки эффективности проводимых мероприятий, что является ключевой управленческой задачей для оптимизации процесса академического развития преподавателей и, как следствие, повышения качества образовательного и научно-исследовательского процесса в вузах.

Результаты проведённого исследования могут стать основой для корректировки стратегии управления академическим развитием в вузах, разработки новых управлеченческих подходов к оценке эффективности соответствующих мероприятий и формирования рекомендаций по оптимизации системы развития компетенций как элемента управления человеческими ресурсами. Так, проблема исследования компетентностного профиля преподавателя в контексте социологии управления заключается в необходимости выявления и устранения существующих противоречий между требованиями к компетенциям и их реальным развитием в рамках действующих управлеченческих моделей, а также в разработке эффективных организационно-управлеченческих механизмов совершенствования системы профессионального развития работника. В связи с этим видится насущная управлеченческая необходимость в разработке целевых программ развития компетенций работников с учётом выявленных дисбалансов, особенно в технологической сфере, а также в создании управлеченческих условий для непрерывного профессионального развития на протяжении всей академической карьеры с учётом возрастных особенностей и потребностей преподавателей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Ефимова Г. З. Управление академическим развитием научно-педагогических работников в контексте дисциплинарных социологических теорий // Вестник университета. 2025. № 5. С. 217–232. DOI [10.26425/1816-4277-2025-5-217-232](https://doi.org/10.26425/1816-4277-2025-5-217-232). EDN [AMGRFV](#).
2. Ефимова Г. З. Вовлечённость научно-педагогических работников в практики профессионального развития // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 10. С. 36–59. DOI [10.31992/0869-3617-2024-33-10-36-59](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-10-36-59). EDN [LNXFCY](#).
3. Kalytovska M. Scientific and Pedagogical Staff and Formation of Professional Competencies for Higher Education Applicants in Pharmaceutical Profile // SSP Modern Pharmacy and Medicine. 2024. Т. 4, № 1. Р. 1–7. DOI [10.53933/ssppmpm.v4i1.124](https://doi.org/10.53933/ssppmpm.v4i1.124).
4. Salonen T., Panican A. Kompetensprofilen hos undervisande personal på socionomutbildningar: En strategisk fråga för socionomfältet // Socialvetenskaplig tidskrift. 2022. Т. 29, № 2. Р. 209–233. DOI [10.3384/SVT.2022.29.2.4614](https://doi.org/10.3384/SVT.2022.29.2.4614). EDN [PKXWNK](#).
5. Kompetencje pracowników uczelni badawczych w Polsce / B. Kożusznik, G. Filipowicz, O. Flak [et al.]. Katowice : University of Silesia Press, 2023. 148 p. ISBN 978-83-226-4288-7. DOI [10.31261/PN.4162](https://doi.org/10.31261/PN.4162).
6. Кобзева Н. И. Процессуальная модель развития профессиональных компетенций преподавателя многопрофильного университета // Вестник Оренбургского государственного университета. 2021. № 1 (229). С. 56–63. DOI [10.25198/1814-6457-229-56](https://doi.org/10.25198/1814-6457-229-56). EDN [MDHDNI](#).
7. Mendoza D. Caracterizacion Del Perfil De Las Competencias Laborales En El Docente Universitario (Characterization of the Profile of Labour Competences in University Teaching) // SSRN Electronic Journal. 2020. 30 June. DOI [10.2139/ssrn.3639488](https://doi.org/10.2139/ssrn.3639488).
8. 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](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-3-26-47). EDN [CPIFIC](#).
9. Широколобова А. Г., Ларионова Ю. С., Ачкасова О. Г., Широколобов Г. В. Формирование цифровых компетенций педагогов в процессе повышения квалификации в условиях

- цифровой трансформации образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2022. Т. 6, № 3 (23). С. 189–197. DOI [10.21603/2542-1840-2022-6-3-189-197](https://doi.org/10.21603/2542-1840-2022-6-3-189-197). EDN HGGIQH.
10. Belliger A., Krieger D. J. An e-competence profile for teachers in higher education // International journal of continuing engineering education and life-long learning. 2010. № 20. С. 324–336. DOI [10.1504/IJCEELL.2010.037049](https://doi.org/10.1504/IJCEELL.2010.037049).
 11. Исаева Т. Е. Компетенции и «электронная» педагогическая культура преподавателя высшей школы в постпандемическом мире // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 6. С. 80–96. DOI [10.31992/0869-3617-2021-30-6-80-96](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-6-80-96). EDN YTOOXF.
 12. Носкова А. В., Голоухова Д. В., Кузьмина Е. И., Галицкая Д. В. Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 1. С. 159–168. DOI [10.31992/0869-3617-2021-30-6-80-96](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-6-80-96). EDN YTOOXF.
 13. Мырнина Д. Ф., Абдрашитова М. О., Захарова Е. О. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции научно-педагогических работников в техническом вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 6 (195). С. 171–175. DOI [10.23951/1609-624X-2018-6-171-175](https://doi.org/10.23951/1609-624X-2018-6-171-175). EDN UYXSOK.
 14. Barnes N., Plessis M., Frantz J. Career Competencies for Academic Career Progression: Experiences of Academics at a South African University // Frontiers in Education. 2022. Т 7. DOI [10.3389/feduc.2022.814842](https://doi.org/10.3389/feduc.2022.814842). EDN WTWUTS.
 15. Sysoieva S., Sokolova I. Academic Staff Development Programme: Research Competence Formation // Continuing Professional Education: Theory and Practice. 2020. № 4. P. 23–32. DOI [10.28925/1609-8595.2020.4.3](https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.4.3). EDN TQFNNK.
 16. Gilis A., Clement M., Laga L., Pauwels P. Establishing a Competence Profile for the Role of Student-centred Teachers in Higher Education in Belgium // Research in Higher Education. 2008. № 49 (6). P. 531–554. DOI [10.1007/s11162-008-9086-7](https://doi.org/10.1007/s11162-008-9086-7).
 17. Zhu R., Salwana B., Hamzah M. I. M., Hamid M. R. A Threefold Examination of University Digital Leadership, Teacher Digital Competency, and Teacher Technology Behavior for Digital Transformation of Education // International Journal of Learning Teaching and Educational Research. 2024. Т. 23, № 10. P. 272–289. DOI [10.26803/ijlter.23.10.13](https://doi.org/10.26803/ijlter.23.10.13). EDN OBBEXX.
 18. Saldariaga Mera F. B. Competency profile of the university teacher in the field of health sciences // CAMBIOS. 2024. Vol. 23, № 1. DOI [10.36015/cambios.v23.n1.2024.946](https://doi.org/10.36015/cambios.v23.n1.2024.946).
 19. Khoruzha L., Melnychenko O. Academic Staff's Social-Personal Dominant Activity // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. 2020. Vol. 1. P. 385. DOI [10.17770/sie2020vol1.4824](https://doi.org/10.17770/sie2020vol1.4824). EDN ZLFJVO.
 20. Хлыстов Е. А., Тураева И. Л. Научно-методическая компетентность преподавателя вуза как составляющая человеческого капитала // Общество: социология, психология, педагогика. 2024. № 2 (118). С. 102–108. DOI [10.24158/spp.2024.2.13](https://doi.org/10.24158/spp.2024.2.13). EDN BOZQJH.
 21. Moreira-Choez J. S., Zambrano-Acosta J. M., López-Padrón A. Digital teaching competence of higher education professors: self-perception study in an Ecuadorian university // F1000research. 2024. Vol. 12. P. 1484. DOI [10.12688/f1000research.139064.2](https://doi.org/10.12688/f1000research.139064.2). EDN VBMQIU.
 22. ChaaCha, Thapelo D. Key Competencies for Academic Employees in the Current Dynamic Higher Education Environment // Cogent Education. 2024. № 11 (1). DOI [10.1080/2331186X.2024.2397230](https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2397230).
 23. Ekpoh U., Inyang S. U. Teaching Mentoring And Academic Staff Professional Competence in Universities // Educational Extracts 2018. Vol. VI, № 2. P. 105–113.

24. Ефимова Г. З., Сорокин А. Н., Грибовский М. В. Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 1. С. 202–230. DOI [10.17853/1994-5639-2021-1-202-230](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-1-202-230). EDN XIYTOL.
25. Васецкая Н. О. Разработка модели компетенций научно-педагогических работников вуза // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2018. Т. 7, № 3 (24). С. 61–64. EDN YLGYCD.
26. Матвеева Ю. В. Развитие управленческих навыков у преподавателей вузов // Вестник Международного института рынка. 2015. № 2. С. 116–123. EDN VDKOUB.
27. Kremnický M., Rovňanová L. Pedagogical Competences of University Teachers from the Student's Perspective // Lifelong Learning. 2024. Т. 14, № 2. Р. 167–200. DOI [10.11118/lifele20241402167](https://doi.org/10.11118/lifele20241402167). EDN HXENWK.
28. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. Научно-педагогические работники как социальная общность в меняющихся условиях академического развития // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 5. С. 147–180. DOI [10.17853/1994-5639-2022-5-147-180](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-5-147-180). EDN DQKMVA.
29. Осипов М. Ю. Основные пути повышения качества высшего образования в России // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2011. № 3. С. 36–39. EDN NMXAXN.
30. Амбарова П. А., Шаброва Н. В. Представления студентов о научном наставнике // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2023. Т. 16, № 4. С. 391–408. DOI [10.21638/spbu12.2023.403](https://doi.org/10.21638/spbu12.2023.403). EDN COCREA.
31. Ибрагимов Г. И., Ибрагимова Е. М. Оценивание компетенций: проблемы и решения // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 43–52. EDN VAYAMR.
32. Гуров В. Н., Резванова И. Ю. Компетенции преподавателей вуза: мнение студентов // Высшее образование в России. 2009. № 12. С. 143–146. EDN JVTFBU.

Сведения об авторе

Г. З. Ефимова

кандидат социологических наук, доцент,

профессор

SPIN-код: [6600-6604](#)

Статья поступила в редакцию 26.05.2025; одобрена после рецензирования 18.09.2025; принята к публикации 15.10.2025.

Original article

DOI: [10.19181/snsp.2025.13.4.2](https://doi.org/10.19181/snsp.2025.13.4.2)

THE FACULTY COMPETENCY PROFILE THROUGH THE LENS OF MANAGEMENT SOCIOLOGY: ANALYZING GAPS AND EFFECTIVENESS OF UNIVERSITY ACADEMIC DEVELOPMENT PROGRAMS

Galina Zinov'yevna Efimova

University of Tyumen,

Tyumen, Russia

g.z.efimova@utm.ru,

ORCID 0000-0002-4826-2259

For citation: Efimova G. Z. The faculty competency profile through the lens of management sociology: analyzing gaps and effectiveness of university academic development programs. *Sociologicheskaja nauka i social'naja praktika*. 2025;13(4):34–58. (In Russ.). DOI [10.19181/snsp.2025.13.4.2](https://doi.org/10.19181/snsp.2025.13.4.2).

Abstract. This article adopts a sociology of management perspective to examine the competency profile of higher education faculty. It identifies competency gaps as well as competencies whose development proved most effective within the framework of a corporate academic development program. The article aims to juxtapose higher education faculty' needs for professional competency development with the possibilities for meeting these needs through managerial decisions within university academic development programs. The conclusions are based on empirical research conducted by the author in October-November 2024 among faculty staff (questionnaire survey, n=2120). The survey encompassed 15 Russian universities (including 11 participants in the «Priority 2030» program and 4 candidate institutions). Over the past 12 months, nearly a quarter of instructors experienced competency gaps. Half of this group reported the most acute shortage in technological competencies, a figure significantly exceeding the proportion (37%) who engaged in their targeted development through training activities. Professional competencies, despite ranking second in terms of deficit (31%), were addressed to a greater extent (61%) by university academic development programs, indicating the efficacy of managerial approaches to academic staff development. A developmental imbalance is observed concerning interpersonal interaction competencies: 16% of respondents reported a shortage, while 27% developed these competencies through university programs, exceeding the reported deficit. The most significant gap between perceived deficit and actual development was observed in technological competencies (difference of 20%), necessitating particular attention from university management in planning and implementing academic development programs. Leadership competencies were developed by only one in eight faculty stuff (12%) over the past year, against a perceived deficit of 18%, highlighting the timeliness of enhancing university programs for developing instructors' leadership potential as part of strategic human resource management. Among representatives of different age groups, a decrease in the subjectively perceived deficit was noted for most competencies, which may be explained by their sufficient development by mature age within existing frameworks for managing instructors' academic development. Technological competencies represent an exception – their perceived shortage increases with the instructor's age.

The obtained results indicate the necessity of adjusting managerial priorities in instructor competency development, with an emphasis on technological and leadership skills, and underscore the importance of enhancing the effectiveness of managerial decisions within programs designed to develop these competencies. The findings may prove valuable to researchers in the sociology of higher education management, as well as to university leadership in devising a comprehensive strategy for managing the academic development of research and teaching staff and specific instructor academic development programs.

Keywords: university, teachers, academic development, academic development management, personal development, professional development, advanced training, competencies, sociology of management, sociology of higher education

Acknowledgements: The author would like to express sincere gratitude to Professor P. A. Ambarova of the Ural Federal University for her critical comments and constructive recommendations, which significantly contributed to the improvement of the publication text; to the anonymous reviewers; and to the scientific and pedagogical staff of Russian universities who participated in the empirical stage of the sociological research.

REFERENCES

1. Efimova G. Z. Management of academic development of academic staff through the lens of disciplinary sociological theories. *University Herald=Vestnik Universiteta*. 2025;(5):217–232. (In Russ.). DOI [10.26425/1816-4277-2025-5-217-232](https://doi.org/10.26425/1816-4277-2025-5-217-232).
2. Efimova G. Z. Involvement of academic staff in the practice of professional 2024;33(10):36–59. (In Russ.). DOI [10.31992/0869-3617-2024-33-10-36-59](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-10-36-59).
3. Kalytovska M. Scientific and pedagogical staff and formation of professional competencies for higher education applicants in pharmaceutical profile. *SSP Modern Pharmacy and Medicine*. 2024;4(1):1–7. DOI [10.53933/sspmpm.v4i1.124](https://doi.org/10.53933/sspmpm.v4i1.124).
4. Salonen T., Panican A. Kompetensprofilen hos undervisande personal på socionomutbildningar: En strategisk fråga för socionomfältet. *Socialvetenskaplig tidskrift*. 2022;29(2):209–233. (In Polish). DOI [10.3384/SVT.2022.29.2.4614](https://doi.org/10.3384/SVT.2022.29.2.4614).
5. Kołuszniak B, Filipowicz G, Flak O. [et al.]. Kompetencje pracowników uczelni badawczych w Polsce. Katowice: University of Silesia press. 2023. 148 p. (In Polish). ISBN 978-83-226-4288-7. DOI [10.31261/PN.4162](https://doi.org/10.31261/PN.4162).
6. Kobseva N. I. Procedural model of multidisciplinary university teacher professional competencies development. *Herald of Orenburg State University=Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021;1(229):56–63. (In Russ.). DOI [10.25198/1814-6457-229-56](https://doi.org/10.25198/1814-6457-229-56).
7. Mendoza D. Caracterizacion del perfil de las competencias laborales en el docente universitario (In Spanish). *SSRN Electronic Journal*. 2020;30 June. DOI [10.2139/ssrn.3639488](https://doi.org/10.2139/ssrn.3639488).
8. Gazieva I. A., Burashnikova A. A. Competency functional profile of the university teacher: value approach. *Higher Education in Russia=Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023;32(3):26–47. (In Russ.). DOI [10.31992/0869-3617-2023-32-3-26-47](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-3-26-47).
9. Shirokolobova A., Larionova Yu, Achkasova O., Shirokolobov G. Pedagogical staff and digital competencies: professional development in the academic digitalization. *Herald of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences=Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*. 2022;6(3):189–197. (In Russ.). DOI [10.21603/2542-1840-2022-6-3-189-197](https://doi.org/10.21603/2542-1840-2022-6-3-189-197).
10. Belliger A., Krieger D. J. An e-competence profile for teachers in higher education. *International journal of continuing engineering education and life-long learning*. 2010;(20):324–336. DOI [10.1504/IJCEELL.2010.037049](https://doi.org/10.1504/IJCEELL.2010.037049).

11. Isaeva T. E. Higher school teacher's competences and "electronic" pedagogical culture in the post-pandemic world. *Higher Education in Russia=Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021;30(6):80–96. (In Russ.). DOI [10.31992/0869-3617-2021-30-6-80-96](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-6-80-96).
12. Noskova A. V., Goloukhova D. V., Kuzmina E. I., Galitskaya D. V. Digital competences of teachers in the higher education academic development system: experience of the empirical research. *Higher Education in Russia=Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2022;31(1):159–168. (In Russ.). DOI [10.31992/0869-3617-2021-30-6-80-96](https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-6-80-96).
13. Mymrina D. F., Abdrashitova M. O., Zakharova E. O. Developing foreign language communicative competence of the academic staff at a technical university. *Herald of Tomsk State Pedagogical University=Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018;195(6):171–175. (In Russ.). DOI [10.23951/1609-624X-2018-6-171-175](https://doi.org/10.23951/1609-624X-2018-6-171-175).
14. Barnes N., Plessis M., Frantz J. Career competencies for academic career progression: experiences of academics at a south African university. *Frontiers in Education*. 2022;(7). DOI [10.3389/feduc.2022.814842](https://doi.org/10.3389/feduc.2022.814842).
15. Sysoieva S., Sokolova I. Academic staff development programme: research competence formation. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2020;(4):23–32. DOI [10.28925/1609-8595.2020.4.3](https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.4.3).
16. Gilis A., Clement M., Laga L., Pauwels P. Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in higher education in Belgium. *Research in Higher Education*. 2008;49(6):531–554. DOI [10.1007/s11162-008-9086-7](https://doi.org/10.1007/s11162-008-9086-7).
17. Zhu R., Salwana B., Hamzah M. I. M., Hamid M. R. A threefold examination of university digital leadership, teacher digital competency, and teacher technology behavior for digital transformation of education. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*. 2024;23(10):272–289. DOI [10.26803/ijlter.23.10.13](https://doi.org/10.26803/ijlter.23.10.13).
18. Saldariaga Mera F. B. Competency profile of the university teacher in the field of health sciences. *CAMBIOS*. 2024;23(1). DOI [10.36015/cambios.v23.n1.2024.946](https://doi.org/10.36015/cambios.v23.n1.2024.946).
19. Khoruzha L., Melnychenko O. Academic staff's social-personal dominant activity . *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2020;(1):385. DOI [10.36015/cambios.v23.n1.2024.946](https://doi.org/10.36015/cambios.v23.n1.2024.946).
20. Khlystov E. A., Turaeva I. L. Scientific and methodological competence of a university teacher as a component of human capital. *Society: sociology, psychology, pedagogy=Obshchestvo: sotsiologiya, psichologiya, pedagogika*. 2024;118(2):102–108. (In Russ.). DOI [10.24158/spp.2024.2.13](https://doi.org/10.24158/spp.2024.2.13).
21. Moreira-Choez J. S., Zambrano-Acosta J. M., López-Padrón A. Digital teaching competence of higher education professors: self-perception study in an Ecuadorian university. *F1000research*. 2024;(12):1484. DOI [10.12688/f1000research.139064.2](https://doi.org/10.12688/f1000research.139064.2).
22. ChaaCha, Thapelo D. Key competencies for academic employees in the current dynamic higher education environment. *Cogent Education*. 2024;11(1). DOI [10.1080/2331186X.2024.2397230](https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2397230).
23. Ekpoh U., Inyang S. U. Teaching mentoring and academic staff professional competence in universities. *Educational Extracts*. 2018;VI(2):105–113.
24. Efimova G. Z., Sorokin A. N., Gribovskiy M. V. Ideal teacher of higher school: personal qualities and socio-professional competencies. *The Education and science journal=Obrazovanie i nauka*. 2021;23(1):202–230. (In Russ.). DOI [10.17853/1994-5639-2021-1-202-230](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-1-202-230).
25. Vasetskaya N. O. The Development of a competence-based model of scientific-pedagogical employees of the university. *Azimuth of Scientific Research: Economics and Administration=Azimut nauchnykh issledovaniy: ekonomika i upravlenie*. 2018;7(3):61–64. (In Russ.).

26. Matveeva Yu. V. Development of managerial skills among university teachers. *Herald of the International Institute of the Market=Vestnik mezhdunarodnogo instituta rynka*. 2015;(2):116–123. (In Russ.).
27. Kremnickb M., Rovňanová L. Pedagogical competences of university teachers from the student's perspective. *Lifelong Learning*. 2024;14(2):167–200. DOI [10.11118/life-le20241402167](https://doi.org/10.11118/life-le20241402167).
28. Zborovsky G. E., Ambarova P. A. Scientific and pedagogical staff as a social community in the changing conditions of academic development. *The Education and Science Journal=Obrazovanie i nauka*. 2022;24(5):147–180. (In Russ.). DOI [10.17853/1994-5639-2022-5-147-180](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-5-147-180).
29. Osipov M. Y. The main ways to improve the quality of higher education in Russia. *Alma Mater (Herald of Higher Education)=Alma Mater (Vestnik vy'sshej shkoly')*. 2011;(3):36–39. (In Russ.).
30. Ambarova P. A., Shabrova N. V. Students' view on a scientific mentor. *Herald of Saint Petersburg University. Sociology=Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sociologiya*. 2023;16(4):391–408. (In Russ.). DOI [10.21638/spbu12.2023.403](https://doi.org/10.21638/spbu12.2023.403).
31. Ibragimov G. I., Ibragimova E. M. Competence assessment: challenges and solutions. *Higher Education in Russia=Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2016;(1):43–52. (In Russ.).
32. Gurov V. N., Rezvanova I. Y. Competencies of university teachers: students' opinion. *Higher Education in Russia=Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2009;(12):143–146. (In Russ.).

Information about the Author

G. Z. Efimova

Candidate of Sociology, Associate Professor,
Professor

Scopus AuthorID: [57195971011](#)

ResearcherID: [N-8362-2016](#)

The article was submitted 26.05.2025; approved after reviewing 18.09.2025; accepted for publication 15.10.2025.