



МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378
DOI 10.20339/AM.12-24.008

В.С. Сенашенко,
д-р физ.-мат. наук, профессор
Международная академия наук высшей школы
e-mail: vsenashenko@mail.ru

КОМПЕТЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВЕ И ПОДЗАКОННЫХ НОРМАТИВНЫХ ДОКУМЕНТАХ

Целью настоящей работы является исследование в контексте Федерального Закона Ф3-273 понятия «компетенция» как элемента естественного развития традиционной знаниевой образовательной модели, реализуемой совокупностью основных образовательных программ высшей школы, как личностной характеристики работающего специалиста.

Ключевые слова: высшее образование, знаниевая образовательная модель, знания, умения, навыки, компетенция, образовательная реформа.

COMPETENCIES IN EDUCATIONAL LEGISLATION AND BY-LAWS

Vasily S. Senashenko, Dr. Sc. (Physics & Mathematics), Professor at International Academy of Sciences of Higher Education, Moscow, Russia, e-mail: vsenashenko@mail.ru

The subject of this publication is the study in the context of Federal Law Ф3-273 of the concept of 'competence' as an element of the natural development of the traditional knowledge educational model, implemented by the set of basic educational programs of higher education, as a personal characteristic of a working specialist.

Keywords: higher education, knowledge educational model, knowledge, skills, competence, educational reform

Введение

В течение первой четверти XXI в. среди исследователей проблем отечественного высшего образования стали, к сожалению, превалировать представления о том, что западная педагогика – это некий стандарт, который может быть использован в качестве нормативной основы реформирования высшей школы России, а понятие «компетенция» – краеугольный камень реформенных преобразований. Многочисленные попытки разработать компетентностный подход в отечественном высшем образовании, создать нормативно-методическое сопровождение учебного процесса на основе этого подхода, создать компетентностную модель выпускника высшей школы, не дали положительных результатов.

Более того, столь энергичный творческий почин, сопряженный с реформированием высшей школы страны, сопровождался во многом деструктивными процессами в отечественном высшем образовании, как неоднократно отмечалось исследователями проблем отечественного высшего образования [1–8]. Привлекает особое внимание

работа [5], автором которой представлены результаты исчерпывающего анализа соотношения профессиональных знаний и профессиональных компетенций в высшем образовании, противопоставления профессиональных компетенций профессиональным знаниям в документах нормативно-методического сопровождения учебного процесса. Показано, что приоритетная установка на профессиональные компетенции в ущерб профессиональным знаниям и навыкам приводит к противоречиям в нормативной базе российского высшего образования, затрудняет возможность диагностики его результатов и становится причиной возникновения других серьезных проблем. Одним из главных выводов автора статьи является утверждение о том, что преимущественная ориентация на знания и навыки соответствует не только традициям университетского образования, но и интересам выпускников вузов, у которых должна быть прочная база для «образования на протяжении всей жизни»; а также запросам работодателей.

В той конкретной реализации компетентностного подхода, которая осуществляется в современном российском

высшем образовании, на наш взгляд, не была достигнута гармония между различными составляющими образовательной модели (пожалуй, и не было такой попытки), которую можно было бы интерпретировать как обновленную знаниевую парадигму высшего образования. Пока что видится лишь отрицательное влияние компетентностного подхода на качество высшего образования, его фундаментальность и междисциплинарность.

В поисках глубокого смысла компетентностного подхода было высказано много различных соображений, как на основе компетенций разработать новую модель отечественной системы высшего образования. Не говоря уже о том, что по «компетентностной» тематике было защищено значительное количество докторских и кандидатских диссертаций. Однако в результате проделанной работы не удалось зафиксировать каких-либо значимых достижений, направленных на повышение эффективности работы высшей школы, на решение ключевых вопросов ее дальнейшего развития. Прежде всего потому, что многие предложения имели характер пожеланий, не только нереализуемых, но и полностью оторванных от отечественной образовательной реальности.

В итоге «ползучей» замены «болонскими» образовательными конструктами, чуждыми российскому образовательному менталитету, сложившейся в стране многолетней образовательной практики имели место искажения смысла традиционных понятий отечественной педагогики профессионального образования, пренебрежение ими, что стало началом обесценивания и снижения престижа образовательной системы России.

Пионеры «компетентностного движения» встали на путь адаптации отечественной системы образования к зарубежным образовательным моделям. Среди них превалирующей оказалась компетентностная модель, которая во многом определила характер болонских преобразований отечественной системы высшего образования. Именно такой путь, как отмечают авторы работ [3; 5; 8], стал предпочтительнее обновления базовых образовательных структур на основе отечественных педагогических традиций и формирования образовательной системы нового типа, которая, наряду с общепризнанными достижениями отечественной высшей школы, впитала бы наиболее значимые мировые достижения педагогики в сфере высшего образования. Таким образом, важно получить ответы на вопросы – почему при ныне укоренившейся компетентностной образовательной модели теряется качество высшего образования, его фундаментальность, почему превалируют узкопрофильные образовательные программы, почему более острой стала проблема сопряжения сферы образования и сферы труда?

Внедрение компетентностного подхода в учебный процесс высшей школы сопровождалось потерей качества высшего образования, его научности и креативности. В результате допущенных искажений попытки создания компетентностной модели формального высшего образования¹ в противовес традиционной знаниевой образовательной модели привели к превращению выпускника высшей школы в потребителя чужих творческих идей и технологий, к увеличению отрыва высшей школы от сферы труда [8]. В результате возникло неприятие компетентностного подхода как образовательными организациями (преподавателями и студентами), так и работодателями, для которых показателями образовательного уровня выпускников высшей школы остаются знания, умения, навыки [5]. Так, выступая на встрече с представителями высшей школы Воронежа, ректор МГУ Виктор Садовничий утверждает: «...мы потеряли фундаментальность нашего образования, его заменили понятием “компетенции”. Мы всегда были сильны тем, что учили студента не запоминать и не каким-то компетенциям, а размышлять, думать, доказывать, сомневаться, преодолевать. Тогда он и становится ученым или специалистом»².

Однако, несмотря на резко отрицательное отношение многих представителей академического сообщества к компетентностной концепции высшего образования, она продолжает утверждаться в качестве ведущей и порождать новые негативные последствия. В итоге поборники внедрения компетентностного подхода в российское высшее образование, которое на протяжении длительного времени являлось самодостаточным в достижении стратегической цели – подготовки высококвалифицированных участников создания общества знаний и экономики, основанной на знаниях, не могут восприниматься иначе, как «снискавшие признания от Европы...»³, но не отечественным образовательным сообществом, консолидация которого является необходимым условием возрождения отечественного высшего образования, построения суверенной образовательной системы страны.

Одновременно в продолжение инструментального внедрения компетентностного подхода в учебный процесс в ФГОС ВО третьего поколения приоритет был отдан многообразию компетенций, которые определены как основной результат подготовки выпускников высшей школы,

¹ Под формальным высшим образованием на момент разработки ФГОС ВО третьего поколения подразумеваются основные образовательные программы высшей школы: бакалавриат, магистратура, специалитет и подготовка кадров высшей квалификации, тогда как в настоящее время это программы базового, специального и профессионального образования.

² О критике болонской системы. «АиФ-Черноземье» записал самые яркие цитаты Виктора Садовничего. 06.03.2018.

³ ...снискавшие признания от Европы... – Фёдор Иванович Тютчев.

а знания, умения, навыки были отодвинуты на второй план⁴. В ФГОС ВО, разработанных на основе компетенций, прежде всего обращает на себя внимание противопоставление профессиональных компетенций профессиональным знаниям, что противоречит основным положениям образовательного законодательства – ФЗ-273 (ст. 2, п. 1). В итоге приоритет компетенций в противовес знаниям, умениям и навыкам привел к потере фундаментальности и междисциплинарности российского высшего образования [5]. К сожалению, в ФГОС ВО четвертого поколения сохраняется аналогичное положение [9]. *По-прежнему отсутствует цель подготовки специалистов* [24].

Что называется, на равном месте (очевидно, в состоянии гипноза возможностями «болонизации» отечественного высшего образования) появилась новая лексическая группа терминов: компетентностный подход, компетентностная модель, компетентностно-ориентированное образование и пр. Тем самым, фактически в нарушение образовательного законодательства, была похоронена традиционная для России знаниевая образовательная модель высшего профессионального образования [3]. Более того, имеющая место настойчивая актуализация компетенций как несущей конструкции образовательного контекста обновленной образовательной системы ведет не только к дальнейшему разрушению методических конструктов, но и к потере национальных образовательных традиций как основы отечественного высшего образования [2; 3; 5].

Подчеркнем, однако, что здесь и далее речь не идет о полном отрицании компетентностного подхода как такового. В настоящее время компетентностный подход всё активнее используется в профессиональной среде. Для комплексного решения различных профессиональных проблем фирмы консорциумы и другие производственные и социальные структуры создают центры компетенций. И хотя эти центры, в сущности, аналог советских планерок, действовавших на постоянной основе, врачебных консилиумов в медицинских организациях, разнообразных тематических семинаров, брифингов и др., в этом всё же просматривается стремление к разработке и применению на единой основе системных подходов для решения проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности.

Выявление целесообразности применения понятия «компетенция» в сфере образования нуждается в детальном дальнейшем анализе его внедрения в образовательный контекст как результата обучения, а также компетентностного подхода в отечественную образовательную

систему в процессе разработки государственных образовательных стандартов, проектировании основных образовательных программ высшего образования и создании модели выпускника высшей школы. Становится очевидным, что технологии оценки результатов образования на языке компетенций не соответствуют традиционно сложившейся организации образовательного процесса [3; 6].

Целью настоящей работы является исследование понятия «компетенция» в контексте ФЗ-273 как элемента естественного развития традиционной знаниевой образовательной модели, реализуемой совокупностью основных образовательных программ высшей школы, как личностной характеристики работающего специалиста. Речь идет об интегрировании термина «компетенция» в соответствии с ФЗ-273 в структуру знаниевой образовательной модели, «знаниевого» подхода, знание-ориентированного образования и др. В конечном счете всё дело в тех смыслах, которые мы вкладываем в термины «знания», «умения», «навыки» [7]. Это именно то, что чаще всего упускается из вида, когда утверждается, что нам нужны не знания, умения и навыки, а именно компетенции. Вопрос заключается в том, как в новых социально-экономических условиях организовать и осуществить образовательный процесс таким образом, чтобы требуемые результаты получить в наиболее созвучном новой реальности виде и найти ответы на поставленные выше вопросы [3; 7].

В ходе выполнения исследований использовались методы анализа содержания правовых и нормативных документов, а также научных публикаций, описывающих теорию и практику применения компетентностного подхода в системе высшего образования.

Основная часть

Появление компетенций и становление компетентностного подхода в российском образовании

Можно считать, что компетентностный подход берет начало в работах, посвященных изучению возможных приложений психологии к решению практических вопросов психологии труда, профориентации и профотбора, получивших в России, а затем в СССР широкое распространение в 1910–1930-х гг. [10]

За рубежом концепция компетенции была предложена более пятидесяти лет спустя в 1973 г., в работе Д.К. МакКлелланда [11], которая положила начало изучению компетенций и развитию компетентностного подхода к обучению персонала различных профессиональных организаций. Полагалось, что в корпоративной сфере обучение, построенное на основе компетентностного подхода, должно быть не только направлено на повышение уровня

⁴ Следует напомнить, что в ФЗ-273 речь идет о компетенции как одной из составляющих понятия «образование» в единственном числе, наряду со знаниями, умениями, навыками, ценностными установками.

знаний, навыков, умений сотрудников, но и способствовать формированию их социальных установок. Кроме того, при помощи компетентностного подхода было намерение обеспечить подготовку работников к достижению целей организации, связать воедино стратегию организации, результаты деятельности сотрудников и мероприятия по их обучению для улучшения результатов работы [12; 13].

Таким образом, впервые компетенции были использованы для оценки квалификации работников, и лишь затем транслированы в сферу формального образования. Тем самым был создан ещё один инструмент сопряжения сферы труда и сферы образования [13]. Именно поэтому истоки компетентностного подхода следует искать в производственной сфере, где он рассматривается как инструмент совершенствования производственных отношений, ресурс повышения производительности труда. Примером тому может служить модель передовых производственных компетенций как ориентир для совершенствования образовательных программ, их совместимости с требованиями сферы труда, в том числе к подготовке молодого специалиста – выпускника высшей школы [14].

В России становление компетенций в 2000-е годы происходило иначе. Первоначально компетенции были конституированы в сфере образования как методологическая основа создания образовательных стандартов и обновления программ высшей школы. На их основе началось формирование, а затем и внедрение компетентностного подхода в учебный процесс. В результате компетенции приобрели академический характер, весьма далекий от первоначальной цели – совершенствования механизмов сопряжения сферы образования и сферы труда, от требований, которые предъявляются к выпускникам высшей школы современной сферой труда [3].

Алгоритм внедрения компетентностного подхода в образовательный контекст видится как появление совокупности компетенций, которые замещают различные составляющие знаниевой модели: универсальные компетенции замещают совокупность ценностных установок, а профессиональные компетенции – совокупность знаний, умений, навыков, включая опыт деятельности. В итоге появляется так называемая компетентностная модель, а процедура ее формирования становится компетентностным подходом. Но при этом не возникает ни новых педагогических категорий, ни новых педагогических понятий. В итоге новая образовательная модель появляется как результат переименования понятий, положенных в основу традиционной знаниевой модели.

Высшей школой на основе компетентностного подхода были разработаны Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (третьего

поколения) (ФГОС ВО-3) и образовательные программы [15]. В итоге проблема фундаментальности и междисциплинарности основных образовательных программ сместилась на второй план, что нанесло ощутимый ущерб качеству подготовки выпускников высшей школы, усилило разрыв между сферой образования и сферой труда.

Понятие «компетенция» в контексте Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ-273)

В работе [5] приведены результаты анализа соотношения компетенции и результатов образования в российском законодательстве. Продолжая изучение этой проблемы, мы видим необходимым внести уточнения и дополнения в позиционирование понятия «компетенция» в контексте федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ-273) относительно качества высшего образования и традиционных понятий педагогики высшей школы.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (ФЗ-273) в статье 2 п. 1 определяет образование как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, <...>, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов». При прочтении ФЗ-273 (ст. 2 п. 1) полный набор категорий, перечисленных в указанной статье, которые определяют сущность и результаты образования в рамках традиционной знаниевой образовательной модели, воспринимается как самодостаточный, а появление категории «компетенция» выглядит при этом как слишком поспешное действие, если речь идет только о формальном образовании [16].

В п. 3 той же статьи говорится: «Обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни».

Далее в п. 12 читаем: «Профессиональное образование – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности».

Таким образом, знания, умения, навыки и компетенция рассматриваются в ФЗ-273 как отдельные, относительно

независимые категории, составляющие в совокупности результаты образования и обучения.

Казалось бы, как подчеркивается автором работы [5], в соответствии с законом ФГОС ВО должны регламентировать всю совокупность результатов образования, а именно знания, умения, навыки и компетенции на паритетных основаниях. Однако в реальности дело обстоит иначе: стандарт задает требования только к компетенциям и вопреки положениям ФЗ-273 не рассматривает знания, умения и навыки как обязательные результаты обучения.

Фактически утверждается, что знаниевый компонент образования вторичен по отношению к компетенциям. Тем самым его составляющие (знания, умения, навыки), в отличие от компетенций (как сказал ректор МГУ «Мы всегда были сильны тем, что учили студента не запоминать и **не каким-то компетенциям...**»), больше не являются ключевыми характеристиками основных образовательных программ. В итоге знаниевая образовательная модель замещается ее усеченным вариантом, так называемой «компетентностной моделью», существенно понижающей требования к качеству подготовки выпускников высшей школы.

В результате происходит подмена знаний, умений и навыков как обязательных результатов обучения компетенциями, при этом раскрыть понятие «компетенция» как «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» в рамках ФГОС ВО не удастся, ибо такая возможность, очевидным образом, находится за пределами общепринятого в настоящее время алгоритма реализации основных образовательных программ формального образования.

Чтобы разговор стал более предметным в рамках сформулированной проблемы, следует определиться, в чем состоит сущность «компетентностного подхода»? Эта проблема всё еще остается открытой.

В ФЗ-273 за основу взят подход, когда компетенция в единственном числе (скорее ассоциируемая с привычным термином «компетентность») является категорией, обособленной от ЗУНов, и существует наравне с ними, тогда как в ФГОС ВО множество компетенций поглощают ЗУНЫ и становятся преобладающими в оценке результатов образования. Возникают трудности теоретико-методологического характера: недостаточная понятийная определенность и смысловая неустойчивость самого термина «компетенция», проблема понимания ее сущностных и содержательных основ [1; 7]. Ведь не случайно термин «компетенция» насчитывает более сотни определений. К чему бы это?

Если в рамках образовательной модели компетентностный подход постулировать как инструмент, обеспечивающий формирование у выпускников вузов способности к реализации базовых общекультурных и социально

значимых качеств личности (универсальных или базовых компетенций), а также способности к практической реализации профессиональных ЗУНов (профессиональных компетенций), тут же возникает вопрос целесообразности. Разве традиционная знаниевая образовательная модель отрицает необходимость формирования у выпускников вузов готовности к претворению в жизнь базовых общекультурных и социально-значимых качеств личности, определяя тем самым целевую направленность воспитательной работы образовательных организаций, готовности выпускников к практическому воплощению профессиональных умений и навыков? Более того, учебные планы, сверстанные на основе этой образовательной модели, включающие различные формы внеаудиторной работы, студенческие практики, выполнение выпускных квалификационных работ, в полной мере обеспечивали перечисленные выше направления становления молодых специалистов [5; 21].

Отечественная система высшего профессионального образования была и должна оставаться самодостаточной, обеспечивая потребности всех отраслей народного хозяйства в высококвалифицированных кадрах надлежащей квалификации. При этом императив готовности выпускника высшей школы сразу после получения диплома о высшем образовании должен соответствовать рынку труда, т. е. требованиям работодателя, а также целям компании или предприятия, что при сложившейся организации учебного процесса во многом остается эфемерной конструкцией, а появление категории «компетенция» в образовательном контексте не решает эту проблему.

В ФЗ-273 была фактически предложена гибридная (или смешанная) образовательная модель, которая ориентирована на интегрирование «знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности». Однако на практике получилось нечто другое, напоминающее превращенные формы в образовании, возникающие как побочный продукт при формировании смешанных образовательных систем [17]. В результате непродуманного внедрения понятия «компетенция» в отечественный образовательный контекст не удалось создать полноценную гибридную модель высшего образования.

Новое прочтение «знаниевого» подхода в сфере высшего профессионального образования видится на пути дифференциации умений и навыков как совокупности универсальных и профессиональных (или гибких и жестких) образовательных конструкторов. Такой подход позволит в конвергентном режиме сформировать новую образовательную модель с элементами гибридности в соответствии с действующим образовательным законодательством.

При этом категория результатов обучения «компетенция» могла бы стать элементом естественного развития знаниевой образовательной модели. Одновременно систему образования следует позиционировать как единое целое, включая образовательные программы формального образования, а также различные виды послевузовского образования, имея в виду многообразие профессиональных программ, повышение квалификации и др. [5; 16].

«Компетенция» студента как составляющая образовательного контекста формального образования

Говорить о компетенциях студентов в их профессиональной идентичности можно лишь в образовательном контексте, составляющими которого являются знания, умения, навыки, результаты социализации студентов в образовательной среде высшей школы.

По большому счету, эквивалентом компетенций выпускника высшей школы, как это представлено в ФГОС ВО, являются навыки обучения, общения, умения формировать суждения, а также знания, их понимание и умение применять. Что касается профессиональных компетенций, они находят отражение в том, что выпускник знает, умеет, чем владеет и что способен сделать в рамках конкретной дисциплины или образовательной программы [3].

Профессиональные компетенции студента полностью исчерпываются знаниями, умениями и навыками, приобретаемыми в процессе изучения отдельных дисциплин учебного плана и освоения соответствующих образовательных программ, тогда как общекультурные и социально-ориентирующие компетенции занимают особое место в процессах личностного становления студентов.

Источником появления компетенций выпускника высшей школы является образовательная среда, поэтому они весьма далеки от запросов работодателей, отраженных в профессиональных стандартах, от компетенций, определяющих профессиональный успех работающего специалиста [21].

Вряд ли уместно говорить о компетенциях как о способностях той или иной личности в целом, что фактически постулируется в действующих ФГОС ВО [15]. Скорее наличие способностей может содействовать успешности формирования компетенций. В практической плоскости способности проявляются совокупностью знаний, умений и навыков, а также образованностью, начитанностью, опытностью, понятливостью, разумностью суждений; тогда как в широком смысле способности личности позиционируют себя в качестве характеристики развития врожденных задатков личности и проявляются через интеллект, талантливость, дарование, склонности, призвание, изобретательность, восприимчивость, смекалку.

Что касается процесса формирования профессиональных компетенций специалиста, то в действительности их становление продолжается непрерывно от начала и до завершения профессиональной деятельности. Идет непрерывная корректировка компетенций, отражающая динамику их развития в соответствии с изменениями характера профессиональной деятельности: одни компетенции отмирают, другие – совершенствуются, а третьи – формируются изначально в соответствии с новыми функциями работника. Так, например, невозможно научить студента профессиональным компетенциям, сродни компетенциям работающего специалиста, «на студенческой скамье» – ими можно овладеть лишь в ходе профессиональной деятельности как основы профессионального становления личности. Студент, осваивая ту или иную образовательную программу, прежде всего «учится учиться», осваивая знания, умения и навыки, необходимые для достижения стоящих перед ним учебных целей [1; 3].

На практике попытки измерения уровня становления профессиональных компетенций в значительной мере сводятся к проверке профессиональных знаний и умений [5]. А почему не принимается во внимание «совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»? При этом резонно возникает следующий вопрос: зачем маскировать понятия традиционной знаниевой модели под иную категорию результатов обучения?

Отечественная знаниевая образовательная модель, помимо фундаментальности и междисциплинарности основных образовательных программ, изначально была основательно ориентирована на овладение практической составляющей будущей профессиональной деятельности, что подкреплялось наличием разнообразных практик в учебных планах и основных образовательных программах. Например, студенты физико-математического факультета на втором курсе проходили практику в цехах промышленных предприятий, на третьем курсе – педагогическую практику в школах, на пятом курсе – научно-исследовательскую практику в академических институтах и лабораториях профильных предприятий [21].

Конечно, в процессе «болонизации» отечественной высшей школы многое из вышеперечисленного было утрачено. Образовательное поле фактически было зачищено для последующего внедрения компетентностного подхода и создания искусственных построений, имитирующих практическую направленность обновляемых образовательных

программ. Одновременно с потерей реальной практической направленности образовательных программ высшей школы было, с одной стороны, нарушено гармоничное сочетание фундаментальности и практической направленности образовательных программ высшей школы, а с другой – сложился заметный дисбаланс между обновляемыми образовательными приоритетами высшей школы (во многом конъюнктурными, с оглядкой на западные образовательные стереотипы) и требованиями отечественной сферы труда к уровню подготовки молодых специалистов с высшим образованием.

«Компетенция» как личностная характеристика работающего специалиста

За рубежом внедрение компетентного подхода в образовательный контекст начиналось, как уже сказали, с корпоративных программ обучения работающих сотрудников, ранее получивших формальное образование того или иного уровня и осваивающих профессиональные компетенции в рамках программ повышения квалификации как эквивалента трудовых функций и трудовых действий в условиях корпоративной культуры с целью создания благоприятных условий для работы и продвижения по службе. По большому счету, зарубежное понимание компетентного подхода сводится к поиску ответа на вопрос «Каким должен быть специалист, чтобы успешно выполнять ту или иную деятельность», а не ответа на вопрос «Что должен знать и уметь специалист» [3].

Как отмечается в работе [18], опирающейся на анализ документов и публикаций по проекту Tuning, «в европейской образовательной практике в последние годы всё шире распространяется мнение, что компетенция является категорией, понятной, прежде всего, работодателю и характеризующей профессиональную деятельность выпускника уже после окончания вуза, непосредственно на рабочем месте».

Следует напомнить, что уже в 90-е годы XX в. в научно-образовательном сообществе сложились различного рода представления об этом понятии:

- ♦ «компетенция» (competence), понимаемая как характеристика деятельности (в отличие от competency – характеристики личности), включающая в качестве составных элементов знания, навыки и способности;
- ♦ «компетенция», понимаемая как поведенческая характеристика, которая связана с критериями успешного и эффективного действия в профессиональных или жизненных ситуациях.

Присутствовал также подход, который трактовал понятие «компетенция» как группу знаний, навыков и поведенческих характеристик специалиста в определенной области, влияющих на характер его профессиональной деятельности [3].

Если иметь в виду профессиональную составляющую образования, то, наряду с основными образовательными программами высшей школы, одновременно следует рассматривать как единое целое всё многообразие профессиональных образовательных программ, включая программы ДПО, различные формы корпоративного образования, а также многообразие программ самообразования как всеобъемлющий инструмент формирования профессиональных компетенций специалиста.

Чтобы представления о понятии «компетенция» стали более определенными, необходимо, наряду с обновленной образовательной моделью в сфере формального образования, разработать обобщенную знаниевую модель работающего специалиста, основу которой составляют трудовые функции и трудовые действия вместе с вложенными в них знаниями, умениями и навыками, дополненную личностными компетенциями, представляющими собой базовые общекультурные и социально-значимые качества личности работающего специалиста, и затем использовать её как инструмент для создания современных механизмов сопряжения сферы труда и сферы профессионального образования.

«Компетенция» как элемент естественного развития знаниевой образовательной модели

В противовес сложившейся ситуации в работе [5] было обращено внимание на то, что в ФЗ-273 знания, умения, навыки и компетенции рассматриваются как отдельные, относительно независимые категории, составляющие в совокупности результаты образования и обучения. Более глубокое осознание категории «компетенция» могло бы стать основой достижения поставленных долгосрочных целей обновления отечественного высшего образования, естественным развитием «знаниевого» подхода.

Для этого остается сделать очевидный шаг на пути понимания образования как всеобъемлющего понятия:

- ♦ во-первых, образование – это не только обучение, но и воспитание;
- ♦ во-вторых, образование не «привязано» к студенческой скамье, а продолжается на протяжении всей жизни человека.

С учетом этих двух моментов необходимо выяснить, что такое компетенция в образовании, как и на каких жизненных этапах происходит ее формирование. С этой целью, наряду с другими составляющими, как уже отмечалось выше, следует «на равных» включить компетенцию в перечень результатов образования, определенный ФЗ-273 (ст. 2, п. 1), а именно: «совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции». Трактую понятие «компетенция» как одну из составляющих образования, наряду со знаниями, умениями

и навыками, приходим к пониманию ее как элемента естественного развития знаниевой образовательной модели.

Компетентностный подход в том виде, в котором он вошел в отечественный образовательный контекст, следует рассматривать как результат небрежения стратегического целеполагания, достижение которого планировалось в ходе замещения отечественной образовательной модели зарубежными образовательными предписаниями [1–5].

Зарубежная образовательная модель формировалась на языке компетенций (видимо, потому, что требовалось усиление практической составляющей образовательных программ), при этом оставаясь, в сущности, аналогом знаниевой модели. Одновременно она была дополнена описанием личностных характеристик обучающихся, имея в виду работающих специалистов, озабоченных повышением личностно-профессионального имиджа, востребованного в процессе социальной и профессиональной деятельности.

Представляется принципиально важной трактовка определения понятия «образование» в ФЗ-273 (ст. 2, п. 1). При анализе нормативно-методического обеспечения высшего образования начиная с ФГОС ВО третьего поколения создается впечатление, что указанное выше положение ФЗ-273 было отнесено разработчиками целиком к основным образовательным программам высшей школы. Очевидно, было бы более правильным его отнесение в целом к образованию, поскольку ФЗ-273 – федеральный закон не о высшем образовании, а «Об образовании в Российской Федерации».

Особо следует напомнить, что, согласно ФЗ-273 (ст. 10, п. 7), «Система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования». Очевидным образом возникает потребность в иерархической трактовке понятия «компетенция», в построении компетентностных образовательных структур, непрерывным образом охватывающих весь жизненный и профессиональный цикл становления личности и отражающих динамику их непрерывного совершенствования.

Об очередной реформе отечественного высшего образования и компетентностной образовательной модели

В работе [25] дается обоснование необходимости очередной реформы отечественного высшего образования: «В современных условиях обостряется необходимость совершенствования образовательной системы России с точки зрения реализации национальных целей и стратегических

задач развития страны, создания суверенной национальной системы образования и укрепления единого образовательного пространства страны (включая новые регионы)...».

В условиях фронтального реформирования отечественного высшего образования нужна взвешенная программа преобразований не только образовательного процесса, но и образовательной среды, создание эффективной команды, которая в состоянии эту программу реализовать. Следует более внимательно подвергнуть анализу смысловое наполнение традиционной образовательной модели, основу которой составляют знания, умения, навыки, привести в соответствие ФГОС ВО с ключевыми положениями ФЗ-273, пересмотреть превалирующее значение компетенций при формировании основных образовательных программ, отказаться от компетентностной модели выпускника высшей школы. Речь должна идти о гармоничном сочетании традиционных составляющих образования и вдруг (с оглядкой на «болонские» преобразования образовательных систем европейских стран) появившегося в отечественной образовательной лексике нового понятия «компетенция», до сих пор не имеющего определения на законодательном уровне.

Главным звеном модернизации системы высшего образования должен стать отказ от компетенции как интегрирующей категории в отечественном высшем образовании, состоящей из компонентов знаниевой образовательной модели. Это был бы первый значимый шаг на пути восстановления суверенности отечественной системы высшего образования, ухода от ее «болонизации» и дальнейшего разрушения, потери самобытности и утраты национальной конкурентоспособности. К сожалению, в отечественном высшем образовании компетентностный подход был превращен в набор бездоказательных сентенций, ориентированных на разрушение одной из лучших образовательных систем высшего профессионального образования.

Сама концепция национальной суверенной системы образования России не может разрабатываться на основе зарубежных образовательных моделей. Опыт показывает, что в условиях рыночной экономики образовательная система страны развивается по своим законам и правилам. Но каким? Ясно только, что превалирующую роль необходимо при этом отдать страновой самобытности образовательной системы страны.

Что касается образовательной реформы, которая во главу угла ставит структурные изменения с указанием, прежде всего, продолжительности основных образовательных программ высшей школы, такой подход вызывает недоумение. Совершенно очевидно, что вопросы продолжительности основных образовательных программ должны рассматриваться вместе с определением их назначения, разработкой образовательной модели выпускника высшей школы, целей и задач, кото-

рые появятся естественным образом в ходе проектирования и становления суверенной системы образования [8].

Для построения суверенной системы образования России необходимо выстраивать образовательные программы высшего образования, ориентируя их на фундаментальные знания, составляющие основу знаниевой образовательной модели, и междисциплинарную направленность основных образовательных программ. Приобретение компетенций следует рассматривать после освоения одной из основных образовательных программ высшей школы, как дополнительные меры на этапе совершенствования квалификации работающих специалистов. Тем самым проблему формирования профессиональных компетенций необходимо вывести за пределы вузовского образования и рассматривать ее как необъемлемую составляющую образовательных программ повышения квалификации, профессиональной переподготовки и др. [7]. С этой целью следует разработать компетентностную модель работающего специалиста, используя ее как инструмент для создания современных механизмов сопряжения сферы труда и сферы профессионального образования.

Заключение

Для создания дееспособной модели образования, которая обеспечит достижение образовательных целей, необходимо взаимопроникновение разнообразных методов и форм образования, их гибридизация [17]. Основной характеристикой учебно-воспитательного процесса гибридного типа, реализуемого с помощью системы традиционных и новых форм и методов обучения, становится сопряжение предметного и социального содержания образования выпускника высшей школы с его будущей профессиональной деятельностью. Образовательную и воспитательную функцию высшей школы необходимо рассматривать как единое целое. Именно воспитательная функция высшей школы направлена на формирование важнейших личностных качеств: способность жить, работать и профессионально совершенствоваться в современном мире.

Смешанные и (как результат их становления) гибридные образовательные модели предполагают создание единого комплекса «знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности» на паритетной основе, что определяется глубиной взаимного проникновения составляющих понятия «образование». Вместо этого в результате преобладающей роли компетенций по отношению к остальным составляющим понятия «образования» фактически произошло замещение отечественной системы высшего образования зарубежными моделями. В итоге полноценную гибридную образовательную модель создать так и не удалось [8; 17; 23].

Компетенция, наряду с категориями «знания», «умения», «навыки», должна иметь самостоятельное содержательное наполнение, заполняющее лакуны традиционной знаниевой образовательной модели, выступая как элемент ее естественного развития. Тем самым речь могла бы идти о преобразовании знаниевой триады в тетраду — знаниевую тетраду, которая включает знания, умения, навыки и компетенцию. Это особенно целесообразно в том случае, когда применение знаниевой образовательной модели не ограничено пространством «формального образования», а распространяется на «образование на протяжении всей жизни». При этом обобщенная знаниевая образовательная модель (знания, умения, навыки, компетенции — ЗУНК) становится неотъемлемой составляющей структурных преобразований отечественной системы высшего образования, ключевой гарантией суверенности отечественной системы высшего образования. Очевидно, что традиционную знаниевую модель следует дополнить воспитательной функцией. Что касается профессиональных компетенций студентов, то они полностью исчерпываются триадой «знания — умения — навыки», которая составляет основу профессиональных компетенций работающего специалиста.

Для профессионального становления выпускника высшей школы обновленная знаниевая модель представляется более значимой и целесообразной, поскольку ориентирована на фундаментальность образовательных программ и как следствие — междисциплинарность получаемого высшего образования. Структура и содержание высшего образования, основанная на «знаниевом» подходе, соответствует, в основном, структурам современной культуры и человеческой деятельности, обеспечивая основное свое предназначение — адекватное отражение окружающей реальности, аккумулируя человеческий опыт в режиме его творческого осознания [7].

Особо следует подчеркнуть, что по-прежнему нет научного обоснования, почему и на основе каких аргументов происходит отказ от отечественной традиционной образовательной модели. Академик РАН Юрий Бузиашвили, отмечая неудовлетворительный уровень подготовки студентов, которые приходят в Бакулевский центр для дальнейшего обучения, напомнил: «После полета Гагарина президент Кеннеди сказал: “Советский Союз опередил США за школьной партией”⁵. В то время в СССР была лучшая в мире система образования. Когда наши люди приезжали в любую страну, чем бы они ни занимались: медициной, физикой или балетом, — они удивляли своей образованностью. А потом

⁵ Следовало бы уточнить: не только «за школьной партией», но и на студенческой скамье.

мы переняли западную систему образования и утратили свое преимущество»⁶.

Следует напомнить: в 2022 г. наша страна вышла из Болонского процесса, выбрав собственный вектор развития с учетом традиционных российских подходов и духовно-нравственных ценностей. А соответствуют ли сформировавшиеся на протяжении трех последних десятилетий структуры современной культуры и человеческой деятельности страны традиционным российским подходам и духовно-нравственным ценностям? Насколько они оказались отдалены и что необходимо сделать на пути утверждения такого соответствия? Вполне вероятно предположить, что за это время в структурах современной культуры и человеческой деятельности страны произошли необратимые изменения, которые должны быть отражены в структуре и содержании высшего образования. Вопрос крайне сложный, требующий комплексного рассмотрения образовательных, духовно-нравственных и социальных проблем жизни страны [19; 20; 22].

В частности, видимо, по этой причине, упрощая реальную ситуацию, активно культивируется точка зрения, согласно которой традиционная отечественная система высшего образования не вполне «сопрягается» с рыночной экономикой. В результате наблюдаются настойчивые попытки дистанцироваться от знаниевой образовательной модели. Уж совсем отказаться от нее не получается, и поэтому появляются различные компромиссные решения. При этом остаются, однако, неясными социальные и культурные механизмы реализации разнообразных чужеродных нововведений, внедряемых в традиционную отечественную образовательную практику. Ведь система образования не существует сама по себе, в отрыве от всего и вся, а явля-

ется, как отмечалось выше, неотъемлемой составляющей социальной и культурной жизни страны.

Таким образом, в отечественной высшей школе мы наблюдаем в настоящее время смешение двух образовательных моделей – компетентностной и знаниевой, которое в дальнейшем, следуя логике становления обновленной системы высшего образования, должно было бы эволюционировать в гибридную образовательную модель [17]. При этом понятие компетенции в «студенческом контексте» должно не противопоставляться ЗУНам, а дополнять и развивать их за счет детализации совокупности личностных качеств обучающихся, интерпретируемых как результаты образования. Если же быть совсем точным, то гибридная образовательная модель рассматривает ЗУНы и компетенцию не как виды образовательной деятельности различной направленности, а как две составляющие образовательной деятельности единого целеполагания в тесной взаимосвязи между собой. При этом учебная деятельность рассматривается, прежде всего, как единый процесс формирования академических и профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций, как это следует из ФЗ-273.

Новая реальность в области высшего образования требует более глубокого дидактического осмысления, актуализации методологического и методического обеспечения учебного процесса, его практической реализации [7]. Эффективное функционирование отечественной системы высшего образования в сложившихся условиях необходимо вооружить адекватными дидактическими решениями [19; 20], направленными на совершенствование учебного процесса и развивающими основы педагогики высшего профессионального образования.

⁶ Бузиашвили Ю. Инфаркты – упрямая вещь. URL: www.aif.ru. 2024. № 18. С. 32. Buziashvili, Yu. Infarcts are a stubborn thing. URL: www.aif.ru. 2024. No. 18. P. 32.

Литература

1. Сенашенко В.С., Медникова Т.Б. Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность // Высшее образование в России. 2014. № 5. С. 34–46.
2. Андреев А.Л. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 3–11.
3. Бобрышов С.В., Саенко Л.А. Компетентностный и знаниевый подходы в профессиональном образовании: проблемные вопросы понимания и реалии применения // Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2016. № 5. С. 16–22.
4. Брызгалова Е.В. Проблемы интеграции естественно-научного и философского знания в современном образовании: социальные аспекты // Философия и общество. 2017. № 2. С. 87–123.
5. Хеннер Е.К. Профессиональные знания и профессиональные компетенции в высшем образовании // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 2. С. 9–31. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-2-9-31
6. Сухарев О.С., Спасенников В.В. Трансформация высшего образования: преодоление конфликта компетенций и фундаментальности

References

1. Senashenko, V.S., Mednikova, T.B. Competency-based approach in the higher education: myth or reality. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2014. No. 5. P. 34–46. (In Rus., abstract in Eng.)
2. Andreev, A.L. Knowledge or competencies? *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2015. 2: 3–11. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Bobryshov, S.V., Sayenko, L.A. Competency and Knowledge Approaches in Professional Education: Problematic Issues of Understanding and Realities of Application. *Izvestiia VGPU. Pedagogical Sciences*. 2016. No. 5. P. 16–22.
4. Bryzgalina, E.V. Problems of integration of natural-scientific and philosophical knowledge in modern education: Social aspects. *Filosofia i obshchestvo = Philosophy and Society*. 2017; 2: 87-123. (In Rus.)
5. Khenner, E.K. Professional knowledge and professional competencies in higher education. *The Education and Science Journal*. 2018; 2 (20): 9–31. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-2-9-31
6. Sukharev, O.S., Spasennikov, V.V. Transformation of Higher Education: Overcoming the Conflict of Competencies and Fundamentality.

Автор благодарен за высокую оценку рукописи профессору СПбГУ Халину В.Г., чьи замечания помогли улучшить изложение ключевых положений обсуждаемой проблемы.

// Эргодизайн. 2020. № 3 (09). С. 107–119. DOI: 10.30987/2658-4026-2020-3-107-119

7. Яковлева И.В., Косенко Т.С. Компетентностный и знаниевый подходы: философско-образовательные проблемы понимания и применения // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10. № 1. С. 3474–3480. DOI: 10.15372/PEMW20200110

8. Сенашенко В.С. О некоторых особенностях обновления системы высшего образования России // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2023. № 12. С. 9–15. DOI: 10.20339/AM.12-23.009

9. Проект ФГОС ВО 4-го поколения. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos4/Maket_FGOSVO_4.pdf

10. Гастев А.К. Народная выправка // Восстание культуры. Харьков, 1923.

11. МакКлелланд Д.К. Оценка не умственных способностей, а компетенции (Testing for Competence Rather than for Intelligence) // American Psychologist. 1973, January. P. 1–14.

12. Wu Jui-Lan. The Study of Competency-Based Training and Strategies in the Public Sector: Experience from Taiwan // Public Personnel Management. 2013. 42 (2).

13. Spencer L.M., & Spencer S.M. Competence at work: Models for superior performance. New York: John Wiley & Sons, 1993. (Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе. Пер. с англ. М: НИППО, 2005. 384 с.)

14. Mark Doggett, Muhammad Jahan. Perceptions of the Advanced Manufacturing Competency Model (AMCM) for curriculum development. URL: <https://www.researchgate.net/publication/321228615>

15. Сенашенко В.С. О переходе высшей школы на новые образовательные стандарты // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2013. № 8. С. 6–14.

16. Сенашенко В., Кузнецова В. Дополнительные образовательные профессиональные программы в структуре вуза // Высшее образование в России. 2005. № 9. С. 39–47.

17. Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательные гибриды в высшем образовании России // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. No. 8–9. С. 24–42.

18. Demchuk A., Karavaeva Y., Kovtun Y., Rodionova S. Competencies, learning outcomes and forms of assessment: The use of Tuning Methodology in Russia // Tuning Journal for Higher Education. 2015. V. 3. No. 1. P. 149–185. URL: <http://www.tuningjournal.org/article/view/97/1089> (дата обращения: 10.10.2024).

19. Кларин М.В., Осмоловская И.М. Перспективные направления дидактических исследований: постановка проблемы // Образование и наука. 2020. № 10. С. 61–89. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-10-61-89>

20. Макарова Н.С. Концепция развития дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=14729> (дата обращения: 10.10.2024).

21. Сенашенко В.С., Стручкова Е.П. Высшая школа и потребности реальной экономики // Высшее образование сегодня. 2020. № 3. С. 11–16.

22. Петрунева Р.М., Васильева В.Д., Петрунева Ю.В. Проблемы дидактики высшей школы: неразрезанные страницы // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 8–9. С. 56–68. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-56-68

23. Сенашенко В.С. О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // Высшее образование в России. 2017. № 6 (213). С. 5–15.

24. Руквишников В.А. Актуализация образовательных стандартов четвертого поколения // Вестник КГЭУ. 2016. № 4. С. 156–164.

25. Садовничий В.А. Университеты как ключевой фактор в системе подготовки кадров для обеспечения технологического суверенитета России. // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2024. Т. 22. № 1. С. 9–25.

Ergodesign. 2020. No. 3 (09). P. 107–119. DOI: 10.30987/2658-4026-2020-3-107119

7. Yakovleva, I.V., Kosenko, T.S. The competence and knowledge approaches: philosophical and educational problems of understanding and application. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*. 2020. Vol. 10. No. 1. P. 3474–3480. DOI: 10.15372/PEMW20200110

8. Senashenko, V.S. On Some Features of the Renovation of the System of Higher Education in Russia. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly)*. 2023. No. 12. P. 9–15. DOI: 10.20339/AM.12-23.009 (In Rus., abstract in Eng.)

9. Draft of the Federal State Educational Standards of Higher Education of the 4th generation. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos4/Maket_FGOSVO_4.pdf

10. Gasteв, A.K. Narodnaya vypravka. In: Uprising of culture. Kharkov, 1923.

11. MacClelland, D.K. Testing for Competence rather than intelligence. *American Psychologist*. 1973, January. P. 1–14.

12. Wu, Jui-Lan. The Study of Competency-Based Training and Strategies in the Public Sector: Experience from Taiwan. *Public Personnel Management*. 2013. 42 (2).

13. Spencer, L.M., & Spencer, S.M. (1993). Competence at work: Models for superior performance. New York: John Wiley and Sons.

14. Mark Doggett, Muhammad Jahan. Perceptions of the Advanced Manufacturing Competency Model (AMCM) for curriculum development. URL: <https://www.researchgate.net/publication/321228615>

15. Senashenko, V.S. On the Transition of Higher Education to New Educational Standards. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly)*. 2013. No. 8. P. 6–14. (In Rus., abstract in Eng.)

16. Senashenko, V., Kuznetsova, V. Additional educational professional programs in the structure of the university. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2005. No. 9. P. 39–47.

17. Senashenko, V.S., Makarova, A.A. Educational hybrids in higher education of Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018. T. 27. No. 8–9. P. 24–42. (In Rus., abstract in Eng.)

18. Demchuk, A., Karavaeva, Y., Kovtun, Y., Rodionova, S. Competencies, learning outcomes and forms of assessment: The use of Tuning Methodology in Russia. *Tuning Journal for Higher Education*. 2015. V. 3. No. 1. P. 149–185. URL: <http://www.tuningjournal.org/article/view/97/1089> (accessed on: 10.10.2024).

19. Klarin, M.V., Osmolovskaya, I.M. Prospective areas of didactic research: A problem statement. *The Education and Science Journal*. 2020. No. 22 (10): 61–89. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-61-89

20. Makarova, N.S. The concept of development of didactic knowledge about the educational process in higher school. *Modern Problems of Science and Education*. 2014. No. 5. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=14729> (accessed on: 10.10.2024).

21. Senashenko, V.S., Struchkova, E.N. Higher School and the Needs of the Real Economy. *Higher Education Today*. 2020. No. 3. P. 11–16. (In Rus., abstract in Eng.)

22. Petruneva, R.M., Vasilyeva, V.D., Petruneva, Yu.V. Problems of Higher School Didactics: Uncut Pages. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2021. Vol. 30. No. 8–9. P. 56–68. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-56-68. (In Rus., abstract in Eng.)

23. Senashenko, V.S. On the Reforming of National Higher Education System. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2017. No. 6 (213). P. 5–15. (In Rus., abstract in Eng.)

24. Rukavishnikov, V.A. Actualization of educational standards of the fourth generation. *Vestnik KGEU*. 2016. No. 4. P. 156–164. (In Rus., abstract in Eng.)

25. Sadovnichy, V.A. Universities as a key factor in the system of personnel training for ensuring the technological sovereignty of Russia. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Ser. 20. *Pedagogical education*. 2024. Vol. 22. No. 1. P. 9–25. (In Rus., abstract in Eng.)