

*Глотова Г.А*

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МИРОВОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* Проблемы высшего образования рассматриваются на двух уровнях: на уровне анализа тенденций развития современного мирового высшего образования и на уровне конкретных образовательных стратегий и технологий, используемых в учебном процессе вузов. Среди образовательных стратегий особое внимание уделено компетентностному подходу, широко представленному в мировом высшем образовании и направленному на повышение конкурентоспособности выпускников вузов, которым предстоит работать в профессиях постиндустриального мира. Приводятся данные опроса преподавателей вузов об их отношении к компетентностному подходу.

*Ключевые слова:* высшее образование, интернационализация образования, образовательные стратегии, компетентностный подход.

*G.A. Glotova*

## CURRENT PROBLEMS OF WORLD HIGHER EDUCATION

*Abstract.* Problems of higher education are considered at two levels: at the level of analysis of trends in the development of modern world higher education and at the level of specific educational strategies and technologies used in the educational process of higher educational institutions. Among the educational strategies, special attention is paid to the competence-based approach, which is widely represented in world higher education and is aimed at increasing the competitiveness of university graduates whose occupation will be among those that are presented in post-industrial world. The article presents data from a survey of lecturers on their attitude to the competence-based approach.

*Keywords:* higher education, internationalization of education, educational strategies, competency-based approach.

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Процессы, происходящие в мировом высшем образовании, во многом обусловлены ориентацией ведущих стран Запада на решение геополитических задач, связанным с сохранением лидирующего положения в мире посредством использования стратегии глобализации в экономике и других сферах жизни общества. Образование, понимаемое как «мягкая сила», становится одним из важнейших средств глобализации в мировом масштабе. В связи с этим процессы, происходящие в высшем образовании, могут анализироваться на двух взаимосвязанных уровнях: а) на уровне рассмотрения тенденций, касающихся всего мирового высшего образования в целом, и б) на уровне изучения конкретных образовательных стратегий и технологий, реализуемых непосредственно в учебном процессе в высших учебных заведениях.

### *Современные тенденции в высшем образовании*

К началу 1990-х годов в мировом высшем образовании происходят следующие процессы:

1. В качестве ориентира для высшего образования начинает выступать «экономика знаний», что означает: а) развитие экономики за счет науки, за счет создания новых технологий (для этого нужны образованные люди); б) сама наука теперь рассматривается как новая сфера экономики – сфера производства знаний; в) это требует «производства средств производства» - тех, кто будет продуцировать знания, которых теперь рассматривают как интеллектуальный капитал.

«Экономический» подход к образованию получил своё отражение в 1994 г. в международном договоре под названием «Генеральное Соглашение по торговле услугами», в котором образование признано одной из услуг, что превратило его в особую сферу бизнеса [10]. В результате образование оказалось в точке бифуркации, где его цели раздваиваются на цели, связанные с формированием «производителей» знаний и технологий, которые будут заняты в «экономике знаний», с одной стороны, и на формирование «потребителей» знаний и технологий, ориентированных на жизнь в «обществе потребления», с другой.

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

2. Использование индустриально развитыми странами мирового образовательного пространства.

Это так называемая «утечка мозгов», частично обусловленная Второй Мировой войной, когда до войны ученые из Европы (прежде всего из Германии) бежали от нацизма в основном в США и потом уже не возвращались, а после войны ученые-нацисты, опасаясь судебных преследований, бежали в те же США. В более поздний период «утечка мозгов» коснулась разных стран со своими уникальными системами высшего образования, и переезд лучших национальных кадров сначала на стажировки, а затем и на работу в США привел к тому, что в результате многие национальные системы высшего образования стали работать на США и на другие страны Запада.

3. Совершенствование индустриально развитыми странами собственных систем образования.

Задача обеспечения высокого уровня образования рабочей силы была поставлена в США еще в 50-е годы. Этому способствовала конкуренция с СССР: 1-й спутник Земли – советский. Первый человек в космосе – советский. Ориентация на совершенствование американской системы образования проявилась в 50-е годы, например, в виде технологии «программированного обучения», разработку которой инициировал Берхаус Скиннер в 1954 г.

Сначала данные два направления («утечка мозгов» и «совершенствование системы образования») развивались относительно самостоятельно. Но в конце 80-х – начале 90-х годов эти две линии совершенствования высшего образования в США сомкнулись (а вслед за ними и в других странах Запада). США поставили на поток разработку новых образовательных программ для своей высшей школы, что в результате обеспечило им «утечку потенциальных мозгов» (абитуриентов, студентов) из разных стран на учебу по американским программам, чтобы потом отбирать самых лучших для работы в странах Запада.

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

4. Технологией, позволяющей реализовывать тенденции глобализации, используя образование, как высшее, так и общее, в качестве «мягкой силы», стала «интернационализация» образования.

Интернационализация высшего образования как одна из современных тенденций в мировом высшем образовании включает следующие составляющие: 1) студенческая мобильность (выезд студентов на обучение в вузы других стран); 2) академическая мобильность (выезд преподавателей и научных сотрудников на стажировки в другие страны); 3) обучение на английском языке (как механизм обеспечения глобализации); 4) международное научное партнерство (предоставление развитыми странами грантов на проведение научных исследований, проведение международных конференций); 5) использование международных образовательных стандартов; 6) использование международных образовательных учебных материалов; 7) массовые открытые онлайн-курсы (МО-ОК) [1;2;8;17;19;21;23 и др.].

Однако, как отмечают исследователи проблем интернационализации высшего образования, студенческой мобильностью охвачены не более 10-22% всех студентов стран исходящей мобильности (наиболее обеспеченные или получившие финансовую поддержку от своего государства). В некоторых же странах Африки этот процент составляет не более 2%. Поэтому в целях более широкого обеспечения глобализации в западной системе высшего образования была изобретена «домашняя (внутренняя) интернационализация», отличающаяся от вышеперечисленных аспектов «интернационализации вообще» только отсутствием студенческой мобильности, то есть студенты обучаются в своей стране, но есть и обучение на английском языке, и ориентация на использование международных образовательных стандартов, и академическая мобильность преподавателей (стажировки, поездки на международные конференции и др.) [9].

Экономический подход к высшему образованию, предполагающий получение прибыли от оказания образовательных услуг в сфере высшего образова-

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ния, хорошо виден на примере разработки различных направлений «трансграничного образования». Трансграничное образование - это экспорт образовательных услуг. В мировой системе образования идет мощная конкуренция за возможность устанавливать свои профессиональные и человеческие стандарты образования и образа жизни. Видами трансграничного образования как экспорта образовательных услуг являются: 1. Приезд студентов на обучение (студенческая мобильность). 2. Приезд преподавателей на стажировки, конференции (мобильность преподавателей). 3. Продажа в другие страны учебников и других методических материалов. 4. Создание филиалов престижных вузов в развивающихся странах. 5. Франшиза – продажа права на ведение образовательной деятельности по программам престижных вузов. 6. Виртуальные институты, не имеющие студентов непосредственно в стенах вуза и оказывающие образовательные услуги в дистантной и дистанционной формах с использованием учебных онлайн-программ. 7. Учебные центры корпораций, занимающиеся переподготовкой и повышением квалификации сотрудников корпораций [6;31].

В настоящее время есть четыре стратегии интернационализации (ради чего проводится интернационализация) [7, с. 96]: 1) Стратегия, основанная на принципе взаимопомощи и поддержки (её политические, культурные, научные цели – это содействие развитию тех или иных стран). В Европе интернационализация образования и трансграничное образование были первоначально связаны с подготовкой к созданию Европейского Союза, а сейчас служат его укреплению. 2) Стратегия развития потенциала своей страны (экономического, научного, педагогического и др.), что важно и для стран исходящей мобильности, и для стран принимающей мобильности. 3) Стратегия привлечения квалифицированной рабочей силы (человеческого капитала) - «утечка мозгов», что обусловлено конкуренцией за привлечение талантов для экономики, основанной на знаниях и инновациях, а также старением общества западных стран. 4) Стратегия получения дохода (экспорт образовательных услуг). Иностранные студенты приносят вузам значительный доход. Прибыльными являются и массовые открытые

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

онлайн-курсы (МООК), которые в США заканчивают всего 13% поступивших [1, с. 10].

На Западе разработаны и отслеживаются в высших учебных заведениях следующие показатели внедрения интернационализации: 1) Наличие в вузе документально оформленной стратегии интернационализации. 2) Наличие управления или команды, отвечающих за реализацию стратегии интернационализации в вузе. 3) Наличие мониторинга с четкими целевыми показателями и критериями хода интернационализации в вузе. 4) Наличие бюджетного финансирования деятельности по интернационализации [19, с. 17-18]. По этим показателям с 2003 г. проведено 5 Всемирных исследований интернационализации высшего образования в вузах, откликнувшихся на соответствующие предложения: 1 раунд – 2003 г., 2 раунд – 2005 г., 3 раунд – 2009 г., 4 раунд – 2014 г., 5 раунд – 2018 г. В 5 раунде (2018 г.) участвовало 907 откликнувшихся вузов из 126 стран (онлайн-опрос, проведенный Международной ассоциацией университетов). От раунда к раунду по 3-м первым показателям (стратегия, команда, мониторинг) отмечено плавное повышение результатов, а затем – стабилизация. По 4-му показателю (финансирование) сначала рост до 73% в 2009 г., потом спад до 61% в 2014 г. (последствия мирового финансового кризиса) и некоторый подъем до 64% в 2018 г. В целом исследование 2018 г. показало, что среди откликнувшихся на опрос 907-ми вузов есть: по 1 пункту (стратегия) почти 100% положительных ответов; по 2 пункту (команда) – 89%; по 3 пункту (мониторинг) – 73%; по 4 пункту (финансирование) – 64% [19, с. 18].

На оценки преподавателями успешности процесса интернационализации в их вузах влияют [24, с. 15-17]:

1) Какова основная стратегия интернационализации:

Наиболее высоко преподаватели оценивают ход интернационализации там, где основная задача – повышение научного потенциала, продуктивность научных исследований. Наиболее низко – где во главу угла поставлен доход, погоня за прибылью от интернационализации.

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

### 2) Как вузы решают организационные вопросы по интернационализации:

Выше преподаватели оценивают успешность интернационализации там, где она реализуется на уровне вузов в целом (есть стратегия, управление (структура), мониторинг, финансовые ресурсы). Ниже оценивают успешность там, где интернационализация существует лишь на уровне отдельных факультетов или подразделений (кафедр, лабораторий) [24, с. 16].

5. Можно отметить еще ряд тенденций, имеющих место в мировом высшем образовании в настоящее время. Это «демократизация» высшего образования, тенденция к его общедоступности для более широких слоев населения за счет выдачи кредитов на оплату обучения в вузе. Это переход к массовому высшему образованию («массовизация»), тенденция к превращению его во всеобщее. Это «коммерциализация» высшего образования, связанная со снижением государственного финансирования и ростом платных образовательных услуг, а также привлечением финансирования из многих источников (пожертвования, гранты и др.). Получила распространение оформившаяся в США идея «госфинансирования по результатам» работы вузов. При этом устанавливаются целевые показатели и учитываются а) количество выданных дипломов (низкий отсев) и б) результаты исследовательской работы (патенты, статьи в топовых журналах, индексы цитирования). В качестве непредвиденных последствий «финансирования по результатам» в США явилось то, что вузы стали снижать академические стандарты и требования к студентам ради повышения доли обучающихся, успешно завершающих обучение, а также стали повышать требования при наборе, хотя миссия университетов в США ориентирована на обеспечение «социальной репрезентативности», то есть на прием недостаточно подготовленных абитуриентов из малозащищенных групп населения и оказание им помощи в адаптации [20].

6. Рейтинги вузов. Коммерциализация высшего образования обусловила высокую конкуренцию за студентов, в том числе иностранных, что способствовало разработке различных видов рейтингов вузов. Вузы с высоким рейтингом,

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

могут: а) набирать максимум иностранных студентов; б) создавать свои филиалы за рубежом; в) задавать свои стандарты содержания высшего образования, оформления учебных планов и рабочих программ и др.

Рейтинги больше учитывают исследовательскую деятельность вуза, а не преподавательскую. Они ориентированы на западную практику работы вузов, поскольку в тех же США наука сосредоточена в вузах, тогда как в Российской Федерации она всё еще в значительной степени развивается в академических институтах (при РАН, РАО). Это осложняет ситуацию с участием российских вузов в различных международных рейтингах. Осложняет это участие и нынешняя геополитическая ситуация, поскольку в рейтингах нередко используются два вида оценок: а) объективные (разные количественные и качественные параметры деятельности вузов) и б) субъективные (влияние на оценку вузов отношения к стране в целом).

### *Образовательные стратегии, используемые в системе высшего образования*

Различные образовательные стратегии, начиная от оформившихся не одно столетие назад и кончая самыми современными стратегиями, в реальном учебном процессе в общем образовании и в высшей школе, а также в дополнительном и послевузовском образовании редко встречаются в чистом виде, скорее имеет место сочетание элементов различных стратегий в зависимости от разных факторов (рейтинга вуза, специальности или направления подготовки, особенностей профессорско-преподавательского состава, ситуации с системой повышением квалификации педагогических кадров и многих других факторов). Рассмотрим различные образовательные стратегии в относительно «чистом» виде.

1. «Знаниевая» стратегия, которую иногда в литературе называют «когнитивно-информационной» стратегией, что является не очень удачным в современной ситуации, поскольку вызывает ассоциации с когнитивистикой и информатизацией, к которым данная стратегия не имеет никакого отношения.



## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Фактически речь идет о старейшей, традиционной стратегии, ориентированной на освоение обучающимися академических знаний, умений и навыков (данную стратегию скорее можно было бы назвать «ЗУНоцентрической стратегией, поскольку она центрирована именно на их освоении»). Данная стратегия часто реализуется с использованием объяснительно-иллюстративного метода и нередко до сих пор применяется в высшей школе при чтении лекций (правда, при этом часто сопровождается использованием сделанных на компьютере презентаций, представленных серией слайдов).

2. *Стратегия индивидуализации обучения.* На эту стратегию указывали многие педагоги прошлого (Ж.Ж.Руссо, Ф.А.В. Дистервег, К.Д. Ушинский и др.). Данная стратегия может реализовываться в разнообразных формах: и как учет возрастных, половых и индивидуальных особенностей обучающихся в рамках традиционной системы обучения, и как обучение школьников в профильных классах и специализированных школах, и как индивидуальная траектория обучения студента вуза.

3. *Личностно-ориентированная стратегия в образовании.* Основоположителем данной стратегии является К. Роджерс, один из ярких представителей гуманистической психологии [25]. Будучи создателем клиентцентрированной психотерапии, К. Роджерс посмотрел под тем же углом зрения на учебный процесс и фактически заложил основы студентцентрированного обучения, где интересы студента как субъекта учебного процесса не просто принимаются во внимание, но и являются определяющими в отборе содержания, методов, средств и форм организации учебного процесса. Особое внимание уделяется ощущению студентами внутреннего благополучия в учебном процессе. Отличие личностно-ориентированной стратегии обучения от традиционной обычно рассматривают по трем основным позициям. Традиционная стратегия обучения характеризуется: а) директивностью (авторитарностью); б) основывается на «морали послушания»; в) опирается на «социальное сравнение» и в зависимости от его результатов предполагает использование положительных или отри-

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

цательных санкций. Личностно-ориентированная стратегия отличается от традиционной: а) толерантностью; б) основывается на «морали равенства»; в) опирается на «индивидуальное сравнение» и интерес студента к саморазвитию.

4. *Стратегия когнитивистики в обучении.* В теоретическом плане данная стратегия опирается на представление о том, что процесс обучения в школе или вузе зависит от индивидуальных особенностей когнитивных схем, которые различны у разных обучающихся [5]. Поэтому данная стратегия, с одной стороны, является дальнейшим развитием стратегии индивидуализации обучения, с другой стороны, она представляет собой вариант алгоритмизированной стратегии с систематической обратной связью. В соответствии со стратегией когнитивистики процесс обучения начинается с первичной диагностики, задача которой двоякая: во-первых, нужно выявить наличие предварительных знаний (и пробелов в них), а во-вторых, выявить особенности когнитивных схем каждого обучающегося (школьника или студента). На основе результатов такой первичной диагностики для каждого обучающегося педагогом должна быть разработана уникальная, только на него рассчитанная программа изучения конкретного учебного материала или формирования конкретного умения, навыка или компетенции. Вслед за реализацией таких индивидуализированных программ следует повторная диагностика, после чего процесс циклически повторяется до полного достижения каждым обучающимся педагогических целей, поставленных преподавателем. Такая индивидуализация и алгоритмизация процесса обучения может рассматриваться как одна из предпосылок для перехода к цифровизации обучения.

5. *Стратегия цифровизации образования.* О цифровом образовании в нашей стране идут дискуссии как в печатных изданиях, так и в Интернете. При этом в педагогике и педагогической психологии по мере продвижения к цифровому обществу на первый план постепенно выходят идеи, подходы, технологии, которые, так или иначе, способствуют процессу цифровизации образования. Для этого уже есть определенные предпосылки [13].

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

1) Предпосылки цифровизации образования, *сложившиеся в самой системе образования*, можно разделить на две группы.

*Первая группа* – это преимущественно «цифровые» средства и методы организации научной и педагогической деятельности преподавателей и учебной деятельности обучающихся, связанные с использованием компьютеров и Интернета для выполнения различных действий, которые можно было бы выполнить, хотя и с затруднениями, без компьютера. Компьютер заменяет печатное издание учебника, пишущую машинку, калькулятор, телефон, магнитофон и др. В эту группу входят и презентации, видео-уроки, целые онлайн-курсы по различным учебным предметам.

*Вторая группа* предпосылок – это преимущественно «нецифровые» средства и методы организации деятельности педагогов и обучающихся, которые сейчас активно отрабатываются в системе высшего образования и пока мало связаны с использованием компьютерных программ и Интернета. Прежде всего, это компетентностный подход [12;15;16;22;29 и др.], который все прочнее закрепляется в системе образования, особенно высшего. Поскольку в нецифровой форме компетенции пока недостаточно операционализованы [3], то предполагается, что в дальнейшем компьютеры (возможно, даже с использованием видеозаписей) будут фиксировать и оценивать по определенным критериям все проявления различных компетенций обучающихся, давая им количественные и качественные оценки. Ко второй группе относится также балльно-рейтинговая система, смысл которой становится понятен, если ее рассматривать как предпосылку для будущих цифровых систем алгоритмизированной оценки обучающихся по различным компетенциям. Сюда же можно отнести и технологию «портфолио» (названия могут быть разными), куда в настоящее время преподаватели и обучающиеся вносят информацию о своих достижениях (перечни публикаций, выступления и т.д.) [30]. В вузах нашей страны эта технология сначала стала применяться по отношению к преподавателям, а теперь и к студентам. Постепенное повышение уровня алгоритмизации компетентност-

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ного подхода, балльно-рейтинговой системы и портфолио в их взаимосвязи – это вторая группа предпосылок для перехода к «цифровому образованию».

2) Предпосылки «цифрового образования», сложившиеся на данный момент *вне системы образования* (тоже две группы).

*Третью группу* предпосылок образуют складывающиеся в настоящее время с раннего возраста у значительного числа людей навыки и привычки использования компьютера в процессе коммуникации (общение в социальных сетях), в профессиональной деятельности и в деятельности повседневной (для переписки, оплаты квитанций и т.д.), а также в качестве развлечения (компьютерные игры). Для множества людей компьютер стал неотъемлемой частью их жизни в современном мире.

*Четвертая группа* предпосылок цифровизации образования – это разработка технологии блокчейн и способов обработки «больших данных» (big data) [11;18;26]. Особенность big data в том, что это такие громадные массивы данных, которые могут быть обработаны только с использованием специальных компьютерных программ и никак иначе. В настоящее время эти технологии уже используются в сфере финансов, в маркетинге, в предвыборных кампаниях, находят применение в медицине, а через некоторое время непременно станут использоваться и в системе образования.

Со временем указанные четыре группы предпосылок, развиваясь и взаимодействуя, сложатся в один «пазл» под названием «цифровое образование», где учебным процессом будет управлять своеобразный «цифровой педагог». По мере развертывания этого процесса перед педагогической психологией будут вставать всё новые вопросы. Например, как изменится учебная деятельность при взаимодействии с «цифровым педагогом». Может быть, процесс учения будет восприниматься как увлекательная игра. Но трудно сказать, будут ли обучающиеся, увлеченные компьютерными играми, столь же мотивированы при «цифровом обучении» на включение в учебные компьютерные игры, а увлекающиеся свободным общением в социальных сетях будут ли столь же мо-

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

тивированы на обсуждение в чатах учебного материала. А вдруг «цифровой педагог» будет чрезмерно авторитарным, не только обучающим, но и строго воспитывающим посредством фиксации в портфолио (на основе технологии блокчейн и обработки big data) всей информации об учебной деятельности обучающегося (что может привести к «учебному неврозу» или аукнуться потом при попытке поступить в вуз или на работу). Словом, сейчас уже ясно, что процессы цифровизации образования требуют пристального внимания со стороны психологов.

6. *Компетентностно-ориентированная стратегия образования.* Особую роль в оформлении компетентностно-ориентированного подхода сыграли процессы, происходившие в американской системе образования. О.Х. Мирошникова [20] показала, что, начиная с 60-х годов XX века, в системе образования США, в связи с усилением роли государства в экономике, создаются различные стратегии реформирования системы образования. Так, в США последовательно разрабатывались такие образовательные стратегии, как «outcome-based education» («образование, основанное на результатах»), послужившее основой для создания стратегии «performance-based education» («образование, ориентированное на успешность деятельности»); отметим сложность перевода на русский язык слова performance, относительно которого для разных контекстов приводятся десятки возможных переводов). Именно внутри второй из этих стратегий начинают встречаться термины «компетентность», «компетенция».

Стратегия «outcome-based education» («образование, основанное на результатах») может быть в некоторой степени сопоставлена с отечественной ориентацией на академические знания, умения и навыки (ЗУНы), где целью является их качественное усвоение. Иное дело стратегия «performance-based education» («образование, ориентированное на успешность деятельности»), ставящая целью готовить конкурентоспособных специалистов. Понятно, что конкурентоспособность специалиста определяется не только его знаниями, умениями и навыками, но и различными личностными качествами, интенсивностью про-

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

фессиональной мотивации, коммуникабельностью и др. Именно это уточнение цели образования сделало востребованными понятия «компетентность», «компетенция», которые фиксировали факт того, что конкурентоспособность на рынке труда не может определяться только наличием академических знаний, умений и навыков. Попытки лингвистического, этимологического анализа терминов «компетентность», «компетенция» вряд ли помогут педагогам и психологам образования, поскольку ключевым моментом здесь является именно конкурентоспособность, обусловленная такой интеграцией различных свойств и качеств человека, которая обеспечивает ему хорошую трудоустраиваемость и возможность высокопродуктивной деятельности. В качестве синонимичного используемому в США трудно переводимому на русский язык термину «performance-based education» выступил английский термин «competency-based education» («образование, основанное на компетенциях» или «компетентностно-ориентированное образование»), оказавшийся более простым для перевода, в силу чего в европейском, а затем и в отечественном образовании именно этот термин начал использоваться.

Процесс разработки образовательных стратегий в США продолжился и в конце 80-х годов XX века, когда на ведущие позиции вышла новая стратегия «standards-based education» («образование, основанное на стандартах») [20]. Именно эта стратегия, ориентированная на стандартизацию образования, была призвана преодолеть имевшую место в американской системе образования децентрализацию, и стала играть ведущую роль в реформировании системы образования в США, а затем и в Европе.

Как пишет О.Х. Мирошникова, «стандартизация образования – глобальная тенденция, распространившаяся в мировой образовательной практике в последние десятилетия XX века. Современная методология стандартизации образования пришла в Россию с Запада и тесно связана с компетентностным подходом, зародившимся в США в 70-е годы XX века. В США и странах Европы внедрение образовательных стандартов приняло широкомасштабный характер

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

в 80–90-е годы XX века. Одной из главных задач “было разработать четкие, прозрачные, измеряемые показатели/нормы результатов обучения по базовым учебным дисциплинам, которые бы распространялись на всех без исключения учащихся”» [20, с. 3].

Для США и стран Европы в силу значительной децентрализации их образовательных систем главной стала задача стандартизации систем образования. При этом стратегия стандартизации образования в США стала развиваться в известной мере как самостоятельная в противовес более ранним образовательным стратегиям «outcome-based education» («образование, основанное на результатах») и «performance-based education» («образование, ориентированное на успешность деятельности»), названию которой синонимичен английский термин «competency-based education» («образование, основанное на компетенциях») или «компетентностно-ориентированное образование»).

О.Х. Мирошникова подчеркивает, что «под компетентностно-ориентированным обучением в США чаще всего понимают студентцентрированное, в высокой степени индивидуализированное дифференцированное обучение, при этом выражения competency-based learning (компетентностно-ориентированное обучение) и personalized learning (индивидуализированное, личностно-ориентированное обучение) обычно рассматриваются как синонимы. <...> Более того, обучение, основанное на стандартах, и компетентностно-ориентированное обучение являются лишь частично пересекающимися областями: первое направлено на достижение ясно очерченных, известных учащимся целей обучения и оценку образовательных результатов (в форме тестов, проектов, олимпиад, опросников и пр.). Второе – на овладение стандартами в процессе работы по индивидуально избранной (обычно выработанной на практике в процессе обучения) траектории, когда каждый учащийся обучается в соответствии со своим собственным темпом и графиком, включая индивидуальные дистанционные и внеаудиторные формы работы, причем обучение не ориентиро-

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

вано на строго установленные академические сроки, важен лишь уровень достижения намеченных целей» [20, с. 5].

Таким образом, исторически сложилось так, что в системе образования США ориентация на стандарты существенно отличается от ориентации на компетенции, то есть эти две стратегии достаточно четко отдифференцированы друг от друга. Иная ситуация сложилась в европейском образовании, где ориентация на стандарты интегрировала в свой состав, инкорпорировала ориентацию на компетенции, что нашло своё отражение в Болонской декларации 1999 года и разработанной для её реализации методологии «Тюнинг (настройка) образовательных структур» [4;14].

Процесс совершенствования образовательных стратегий продолжился в США и в 2000-е годы XXI века, оказывая влияние на всю мировую систему образования как школьного, так и вузовского. При этом обратные влияния со стороны европейских подходов к образованию на американские привели к тому, что термины «*standards-based*», «*performance-based*», «*competency-based*», «*outcome-based*», «*proficiency-based*», «*mastery-based*» образование, обучение, учение разными авторами и в разных контекстах могут рассматриваться, то как различающиеся по смыслу, то как синонимичные друг другу [34].

Что касается «компетентностного подхода», реализуемого в отечественном образовании, то он – как образовательная стратегия – является интеграцией нескольких различных разработанных и опробованных в разное время в США стратегий, которые затем были ассимилированы европейской системой образования, а после присоединения России к Болонскому процессу были перенесены в отечественную систему образования.

Поскольку же в советский период и так имела место стандартизация и централизация школьного образования и высшего профессионального образования, то использование термина «образование, основанное на стандартах» вряд ли позволило бы придать процессам реформирования отечественного образования инновационный характер. Для этого требовался термин, который, с одной



## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

стороны, был бы связан с западными образовательными стратегиями, а с другой стороны, точно являлся инновационным для отечественной системы образования. Наиболее подходящим как раз и оказался английский термин «competency-based education» вполне однозначно переводимый на русский язык как «образование, основанное на компетенциях» (или «компетентностно-ориентированное образование»).

Можно сказать, что понятие «компетентный подход» для отечественной системы образования в период её реформирования оказалось наиболее инновационным в сравнении с понятиями «стандарты» и «результаты» как ориентиры образования. В итоге, с одной стороны, возникло определенное терминологическое сходство с обозначением процессов, происходящих в западной системе образования, что позволило России в 2003 г. присоединиться к Болонскому процессу, а с другой стороны, появилась возможность в содержательном плане наполнять данный подход некоторыми привычными для отечественной системы образования составляющими (например, требования к результатам обучения, обозначать терминами «знать», «уметь», «владеть», созвучными традиционным «знаниям», «умениям», «навыкам»).

Следует отметить, что стратегия компетентного подхода в отечественном образовании имеет отличие не только от американской, но и от европейской стратегии, состоящее в том, что в европейской системе образования образовательная стратегия стандартизации инкорпорировала, включила в свой состав стратегию компетентностно-ориентированного образования, в России же, наоборот, стратегия стандартизации оказалась инкорпорированной внутри компетентного подхода в образовании. Эти различия проявляются не столько при разработке конкретных обучающих программ, сколько на уровне рефлексии, осмысления в психолого-педагогической теории и практике организации образования, где при наличии ориентации на стандартизацию отечественного образования по европейским лекалам, в качестве краеугольного кам-

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ня воспринимается именно компетентностный подход как некая инновационная образовательная стратегия.

Особую роль в привлечении внимания специалистов к понятию «компетенций» в 70-е годы сыграл американский психолог Дэвид МакКлелланд, написавший в 1973 году статью «Testing for competence rather than for intelligence» [32], где опираясь на некоторые масштабные психологические исследования других авторов, сделал вывод о том, что традиционно используемые в США тесты способностей, тесты интеллекта и тесты академических достижений по различным учебным предметам не способны в должной мере предсказать последующую профессиональную и жизненную успешность человека. Взамен Д. МакКлелланд предложил диагностировать «компетенции» как некие интегративные качества человека (студента, выпускника), способные значительно более точно предсказать его будущую профессиональную и жизненную успешность [32].

Распространению компетентностного подхода, превратившегося в мощное компетентностное движение [33], способствовало три обстоятельства: во-первых, кажущаяся простота и понятность данного подхода, в том числе, для работодателей; во-вторых, присутствие важной социальной идеи, сформулированной Д. МакКлелландом в статье 1973 года, о том, что все виды тестов ставят в неравное положение лиц с более низким социальным статусом (женщин, представителей низших слоев общества и этнических меньшинств), а компетентностный подход, с его точки зрения, создает для всех равные возможности; в-третьих, за 20 лет использования компетентностный подход показал себя вполне эффективным в практике управления человеческими ресурсами, оказав помощь значительному числу работодателей. В результате к 90-м годам XX века уже более двух десятков стран включились в компетентностное движение. Все сказанное выше способствовало проникновению компетентностного подхода в высшие учебные заведения, где стали все чаще оценивать различные компетенции.

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

На начальном этапе внедрения компетентностного подхода в российскую систему образования в 2010-2014 гг. преподаватели вузов демонстрировали при опросах преобладание отрицательного отношения данному подходу [27;28], что сочеталось в тот период и с критическими статьями относительно использования компетентностного подхода в практике отечественного высшего образования [3].

В 2018 г. под нашим руководством А.Е. Кузьминским был проведен опрос преподавателей-гуманитариев московских вузов (n=128) для изучения их отношения к компетентностному подходу. Выборка включала 75 мужчин и 53 женщины, из них 21 доктор наук, 75 кандидатов наук, 32 преподавателя без ученой степени. Возраст респондентов варьировал от 20 до 75 лет, стаж работы – от 1 года до 50 лет.

Прежде всего, можно отметить, что в целом отношение к компетентностному подходу стало менее негативным, более реалистичным. 97,66% опрошенных преподавателей-гуманитариев указали, что знакомы с понятием «компетентностный подход». Однако с тем, что они «отлично понимают содержание термина компетентностный подход, все его составляющие, задачи и назначение для высшего образования» согласились примерно на треть меньше преподавателей (64,06%).

Если обратиться к анализу, где и как преподаватели вузов осваивали компетентностный подход (можно было отметить несколько утверждений), то наибольшее число преподавателей (71,09%) получили информацию о компетентностном подходе в процессе собственной методической работы по составлению рабочих программ для читаемых ими курсов. Известно, что при лицензировании направлений подготовки и специальностей, при аттестациях и аккредитациях Учебно-методические объединения (УМО) обычно стараются предоставить преподавателям списки компетенций, которые в данный момент приняты для конкретной специальности. Преподаватель отбирает из них и вносит в рабочую программу своей дисциплины компетенции, которые должны, с

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

его точки зрения, быть освоены предварительно в уже изученных дисциплинах, и указывает компетенции, которыми студенты должны овладеть в результате изучения его дисциплины. Что касается других источников информации о компетентностном подходе (курсы повышения квалификации, семинары, научные конференции, изучение литературы, общение с коллегами и др.), то они отмечены менее, чем половиной преподавателей (от 44,53% до 35,16%). Тем не менее, и эти источники информации оказались важны для более, чем трети преподавателей (как основные или как дополнительные к собственной методической работе над учебными программами).

Относительно того, насколько, с точки зрения преподавателей, компетентностный подход реализован в практике работы отечественной высшей школы, преобладало (60,94%) мнение, что «компетентностный подход ещё не нашёл полной реализации в отечественном высшем образовании. Не хватает единого понимания, информирования работников образования, нет устоявшихся образовательных стандартов. Для полноты реализации компетентностного подхода в образовании необходимо проделать ещё много работы». С тем, что «в настоящее время компетентностный подход в достаточной мере реализован в отечественном высшем образовании», хотя «отдельные аспекты требуют дальнейшей поддержки и совершенствования» согласились всего 12,50% преподавателей.

В то же время, 19,53% (25 из 128 преподавателей-гуманитариев), продемонстрировали негативное отношение к компетентностному подходу, согласившись с утверждением, что «вы не видите будущего в развитии компетентностного подхода в отечественном высшем образовании. Компетентностный подход не оправдал себя, он не отвечает требованиям и специфике отечественного образования, его реализация только осложняет работу преподавателя и ухудшает учебный процесс. В будущем этот подход должен быть изъят из российской образовательной системы». Среди данных 25 преподавателей: без ученой степени 2 респондента (6,25% от 32 преподавателей без степени), 15 респондентов-кандидатов наук (20,0% от 75) и 8 докторов наук (38,10% от 21).

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Как можно видеть, процент преподавателей, входящих в группу с негативным отношением к компетентностному подходу увеличивается при переходе от преподавателей без степени (каждый 16-й) к кандидатам наук (каждый 5-й), а от них – к докторам наук (примерно каждый 3-й). Отметим, что по критерию хи-квадрат есть достоверная связь между тремя группами (без степени, кандидаты наук, доктора наук) и согласием или несогласием с утверждением, что у компетентностного подхода нет будущего (хи-квадрат эмп.=8,207 > хи-квадрат крит.=5,991,  $p=0,017$ , при 2-х степенях свободы), то есть уровень критичности по отношению к компетентностному подходу нарастает при переходе от преподавателей без степени к кандидатам и далее – к докторам наук.

Чтобы более точно определить степень представленности негативного отношения преподавателей-гуманитариев из рассматриваемой выборки ( $n=128$ ) к компетентностному подходу, рассмотрим, сколько респондентов из 25 человек согласились с утверждением «Вы никак не связываете реализацию обучения по читаемым Вами дисциплинам (курсам) с положениями компетентностного подхода. Вы не находите в компетентностном подходе ничего из того, что могло бы улучшить обучение по Вашим дисциплинам». Из 25 преподавателей, заявивших о негативном отношении к компетентностному подходу с приведенным выше утверждением согласились 8 (32,0%), не согласились 17 (68,0%), в то время как в оставшейся части выборки ( $n=103$ ) согласившихся было 4 (3,88%), а не согласившихся 99 (96,12%). Как можно видеть, крайнее неприятие компетентностного подхода, вплоть до отказа вообще в какой-то форме ориентироваться на него в своей преподавательской деятельности, продемонстрировали всего 8 преподавателей из 128 (6,25%). Остальные 93,75% респондентов-преподавателей, даже если у кого-то из них отношение к компетентностному подходу достаточно критичное, тем не менее, считают нужным так или иначе на него ориентироваться, поскольку он взят за основу ФГОС российского высшего образования.

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Таким образом, можно отметить, что процессы, происходящие в отечественной системе высшего образования, тесно связаны с теми, что имеют место в мировой системе образования как в плане целевых установок, так и в используемых образовательных стратегиях и технологиях.

### **Список литературы**

1. Альтбах Ф. Дж. Массовые открытые онлайн-курсы как проявление неокOLONиализма: кто контролирует знания // *Международное высшее образование*. – № 75. – 2014. – С. 10-12.
2. Альтбах Ф. Дж., Энгберг Д. Международная студенческая мобильность: грядущие перемены // *Международное высшее образование*. – № 74. – 2014. – С. 17-20.
3. Андреев А. Л. Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность // *Высшее образование в России*. – 2014. – № 3. – С. 30-41.
4. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 86 с.
5. Бершадский М. Е. Когнитивная технология обучения: теория и практика применения. – Москва : Сентябрь, 2011. – 256 с.
6. Бишоф Л. Преодоление границ высшего образования в Европейском союзе: франшиза, зарубежные филиалы и валидация международных программ // *Международное высшее образование*. – № 74. – 2014. – С. 24-26.
7. Винсен-Ланкран С. Трансграничное высшее образование: тенденции и перспективы развития // *Вестник международных организаций*. – № 3(29). – 2010. – С. 86-109.
8. Вит де Х., Хантер Ф. Интернационализация высшего образования: переломный момент // *Международное высшее образование*. – № 78. – 2014. – С. 6-7.
9. Гален ван А., Гилесен Р. Домашняя интернационализация: голландский подход // *Международное высшее образование*. № 74, 2014. С. 21-24.
10. Генеральное соглашение по торговле услугами. 1994. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/902340076> (дата обращения: 03.06.2020).
11. Генкин А. С., Михеев А. А. Блокчейн. Как это работает и что ждет нас завтра. Москва : Альпина Паблишер, 2017. – 592 с.
12. Глотова Г. А. Компетентностный подход как инновационная технология // *Современные технологии обучения и воспитания: монография* / О.Н. Волобуева, Г.А. Глотова, А.Х. Гусева и др. – Новосибирск : Изд-во ЦРНС, 2017. – С. 11-32.
13. Глотова Г. А. Системный анализ предпосылок цифровизации образования // *Деятельностный подход к образованию в цифровом обществе / Материалы международной научной*

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

конференции, Москва, 13–14 декабря 2018 г. – Москва : Издательство Московского университета, 2018. – С. 119-121.

14. Горылев А. И., Пономарева Е. А., Русаков А. В. *Методология TUNING: компетентностный подход при определении содержания образовательных программ. Электронное методическое пособие.* Нижний Новгород, 2011. – URL:

<http://www.unn.ru/cie/GorylevPonomarevaRusakov.pdf> (дата обращения: 17.12.2017).

15. Ефремова Н. Ф. *Формирование и оценивание компетенций в образовании.* – Ростов на Дону : Аркол, 2010. – 386 с.

16. Зимняя И.А. *Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет\_журнал «Эйдос».* 2006. – URL:

<http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 16.12. 2017).

17. Кулен Р. *Для чего нужна интернационализация образования? // Международное высшее образование.* – № 83. – 2016. – С. 8-10.

18. Майер-Шенбергер В., Кукьер К. *Большие данные. Революция, которая изменит то, как мы живем, работаем и мыслим.* Пер. с англ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 240 с.

19. Маринони Дж., де Вит Х. *Реальность стратегической интернационализации // Международное высшее образование.* – № 98. – 2019. – С. 17-18.

20. Мирошникова О.Х. *Образование, основанное на стандартах // Непрерывное образование: XXI век. Вып. 2 (10), 2015.* – URL: <http://LLL21.petrso.ru> (дата обращения 12.04.2020).

21. Найт Дж., де Вит Х. *Интернационализация высшего образования: прошлое и будущее // Международное высшее образование.* – № 95. – 2018. – С. 6-7.

22. Равен Дж. *Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация.* Пер. с англ. – Москва : Когито-центр, 2002. – 400 с.

23. Рамбли Л., Проктор Д. *Интернационализация: перспективы следующего этапа // Международное высшее образование.* – № 96. – 2019. – С. 11-13.

24. Рамбли Л., Хадсон Р., Сандстрём А.-М. *Изучение «успешной интернационализации» на европейском примере // Международное высшее образование.* – № 98. – 2019. – С. 15-17.

25. Роджерс К., Фрейберг Дж. *Свобода учиться // Freedom to learn: новая идеология и политика образования – человекоцентрированный психологический подход.* – Москва : Смысл, 2002. – 527 с.

26. Свон М. *Блокчейн. Схема новой экономики.* Пер. с англ. – Москва : Олимп-Бизнес, 2017. – 240 с.

27. Сенашенко В. С., Медникова Т. Б. *Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность // Высшее образование в России.* – 2014. – № 5. – С. 34-46.

## НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

28. Серякова С. Б., Красинская Л. Ф. Реформа высшего образования глазами преподавателей: результаты исследования // *Высшее образование в России*. – 2013. – №. 11. – С. 22-30.
29. Троянская С. Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.
30. Татьянаенко С. А. Электронное портфолио как средство формирования конкурентоспособности выпускника технического вуза // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 6. – С. 692.
31. Чжан Л., Кинзер К., Ши Ю. Мировая экономика и открытие вузами филиалов за рубежом // *Международное высшее образование*. – № 77. – 2014. – С. 13-15.
32. McClelland, D. C. *Testing for competence rather than for intelligence* // *American Psychologist*. – 1973. – 28. – 1-14.
33. McClelland, D. C. *The knowledge-testing-educational complex strikes back* // *American Psychologist*. – 1994. – 49(1). – 66–69.
34. *The Glossary of Education Reform for Journalists, Parents, and Community Members*. – URL: <http://edglossary.org/standards-based/> (дата обращения: 29.04.2020).

---

**Глотова Галина Анатольевна** – доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории педагогической психологии при кафедре психологии образования и педагогики факультета психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

**Glotova Galina Anatolevna** – doctor of psychological sciences, professor, leading researcher at the laboratory of educational psychology at the educational psychology and pedagogy department of the faculty of psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia