

## Оппозиции и антиномии современной образовательной реальности

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-87-103

Игнатъев Владимир Петрович – д-р пед. наук, доцент, [vpi\\_50@mail.ru](mailto:vpi_50@mail.ru)  
Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, Россия  
Адрес: 677000, Республика Саха (Якутия), Якутск, ул. Белинского, 58

*Аннотация.* В статье на основе методологии конструктивизма в терминах бинарных оппозиций (антиномий) раскрываются вопросы, касающиеся процесса планирования, организации, проведения и оценки образовательной реальности в современных условиях. Среди антиномий, выявленных автором, значатся оппозиции между стандартизацией и унификацией образования, которым противостоят автономия вузов и индивидуализация процесса обучения; между потоочно-групповой организацией учебного процесса и построением индивидуальной образовательной траектории; между педагогоцентристской и студентоцентристской парадигмами высшего образования; между традиционной системой обучения (*teaching*) и электронным обучением (*e-Learning*), между старой системой оценки знаний студентов, основанной на сдаче экзаменов по отдельным дисциплинам, и необходимостью определения уровня сформированности компетенций; между учебной и научной моделями аспирантуры.

В качестве методов исследования использовались анализ научной литературы, законодательных и нормативных документов, учебно-методических материалов, внутренних локальных актов, касающихся организации образовательной деятельности вуза, а также моделирование образовательной реальности, сопоставление в ней различных оппозиций, обобщение современного педагогического опыта. В ходе исследования на основе выявленных антиномий были сделаны выводы о необходимости всестороннего анализа существующей системы управления вузовским образованием и высказаны предложения по её улучшению и приведению в соответствие не только с требованиями законодательных и нормативных документов, но и с учётом интересов всех стейкхолдеров, заинтересованных в результатах обучения и подготовке конкурентноспособных специалистов.

**Ключевые слова:** оппозиции образовательной реальности, стандартизация образования, автономия вузов, индивидуализация обучения, учебный план, потоочно-групповая организация учебного процесса, студентоцентристская парадигма, модульно-компетентностный подход, педагогоцентристская парадигма, *teaching*, *learning*

**Для цитирования:** Игнатъев В.П. Оппозиции и антиномии современной образовательной реальности // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 3. С. 87-103. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-87-103

## Oppositions and Antinomies of Modern Educational Reality

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-87-103

*Vladimir P. Ignatiev* – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., vpi\_50@mail.ru

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia

*Address:* 58, Belinsky str., Yakutsk, Republic of Sakha, 677000, Russian Federation

**Abstract.** The article reveals some unresolved issues concerning the processes of planning, organizing, conducting and evaluating university education in modern conditions. The purpose of the study is to clarify what oppositions are currently being maintained, and what needs to be done to address problematic situations. Among the oppositions identified by the author, there are oppositions between the standardization and unification of education, which are opposed by the autonomy of universities and the individualization of the learning process; between thread-group organization of educational process, characteristic of the traditional system of higher education, and building of individual educational trajectory; between pedagogue-centered and student-centered paradigms of higher education; between the traditional system of education (teaching) and electronic learning (e-learning), between the old system of assessing students based on the exams in specific disciplines, and the need to determine the level of formation of competences; between academic and scientific models of postgraduate school.

The following research methods were implemented: a theoretical method (analysis of scientific literature, legislative and normative documents, teaching materials, internal local acts relating to the organization of the educational activities of the University), interpretation (comprehensive and systematic study of the object of study, comparing different objects of study among themselves, summarizing their theoretical and practical experience, etc.). In the study, based on the identified oppositions in the organization of the educational process at the University – standardization and unification of education, the conclusions were made about the need for thorough and comprehensive analysis of the existing management system of higher education and suggestions for its improvement and bringing into line not only with the requirements of legislative and normative documents regulating activity of the Russian universities, but also taking into account the interests of all the stakeholders interested in the learning outcomes and the preparation of competitive specialists.

**Keywords:** oppositions of educational reality, educational process, federal state educational standard, curriculum, individualization of education, student-centered paradigm, modular competence approach

**Cite as:** Ignatiev, V.P. (2021). Oppositions and Antinomies of Modern Educational Reality *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 3, pp. 87-103, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-3-87-103 (In Russ., abstract in Eng.).

### Введение

В последние годы система высшего образования в нашей стране претерпевает определённые организационные сложности, вызванные переходом высшей школы России на новую парадигму функционирования, основанную на компетентностном

подходе, модульности построения учебных планов, междисциплинарности, введении системы учёта учебной нагрузки с использованием зачётных единиц (ECTS) и прочих нововведениях, начавшихся после массового перехода российских вузов в 2011 г. на уровневую систему высшего образования. К

сожалению, из-за ряда объективных, а зачастую и субъективных причин кардинальной перестройки системы организации высшего образования России, которая бы учитывала в комплексе все перечисленные новации, до сих пор не случилось. Попробуем рассмотреть ряд характерных оппозиций и антиномий, присущих современному российскому высшему образованию.

### **Образовательная реальность как элемент социальной реальности**

Термин «образовательная реальность» используется нами для того, чтобы подчеркнуть, с одной стороны, конструктивистский, с другой – научный, т.е. объективированный, объектный подход к анализу образования как института, системы, сферы деятельности. По утверждению В.Р. Имакаева, «сфера образования существует как особая – образовательная – реальность, которая представляет собой сложнейший социокультурный феномен, обуславливающий значительную степень её автономности и как социального института, и как важнейшей сферы духовной жизни современного общества», при этом «образовательная реальность, в отличие от образовательной действительности, может конструироваться субъектами образовательной деятельности с помощью рациональных практик» [1, с. 9].

Образовательная реальность как один из важнейших элементов социальной реальности трактуется здесь в духе социального конструктивизма [2; 3] и социального конструкционизма [4, с. 126] как реальность: 1) созданная совместной деятельностью стейкхолдеров сферы образования, 2) имеющая объективные характеристики, которые можно изучать объектно (т.е. научно) и 3) изменяющаяся в процессе деятельности. Степень влияния стейкхолдеров на образовательную реальность зависит от сложившейся практики уровня их вовлечённости в образовательный процесс, их заинтересованности результатами своей деятельности, действующими нормативными актами и прочими услов-

ностями, ограничивающими или, напротив, увеличивающими возможности воздействия различных субъектов на образовательную среду.

Элементами образовательной реальности являются: организационная реальность, финансовая реальность, учебная (знаниевая) реальность, кадровая реальность, управленческая реальность и т.д., охватывающие все стороны многогранной деятельности образовательных организаций. И все эти реальности также не аморфны, а составляют единую управляемую систему, которая в итоге и составляет образовательную реальность.

Образовательная реальность, являясь составной частью социальной реальности, подвержена постоянному изменению в процессе деятельности. Она неотрывна от изменений, происходящих в обществе, и поэтому меняется вместе с ней. В эпоху социализма мы имели советскую систему образования, и это была образовательная реальность, ориентированная на всеобщее равное и доступное образование. В настоящее время мы имеем уровневую систему высшего образования, в основе которой индивидуализация, непрерывность образования и создание единого мирового образовательного пространства. Именно в этом контексте нами рассматриваются объективные оппозиции и антиномии образовательной реальности, возникающие в процессе реформирования системы высшего образования страны.

В качестве базового нами был принят термин «оппозиции», который используется для обозначения антиномий в научном мышлении [5, с. 149–171; 6]. Выявленные антиномии трактуются как альтернативные, конкурирующие парадигмы образовательной реальности [7; 8]. При этом антиномия как диалектическое противоречие является «движущей силой» (по Гегелю) развития образовательной реальности – в отличие от «метафизических противоречий», которые, напротив, становятся её тормозом.

Особенностью образовательной реальности последних лет является довольно частая

смена парадигм образования, вызванная смещением акцента в сторону индивидуализации образования, студентоцентрированности, перехода от модели обучения к модели учения и прочих нововведений, сопровождающих переход на уровневую систему высшего образования. При этом надо иметь в виду, что парадигмы составляют, по сути, концептуальное обоснование того или иного типа образовательной реальности (например, «авторитарная» педагогика и «демократическая» педагогика). В свою очередь, очевидно, что все рассматриваемые парадигмы имеют гносеологические и социально-исторические «корни», отражающие суть происходящих изменений в образовательной реальности.

#### Стандартизация, унификация vs автономия и индивидуализация

Главной оппозицией, с нашей точки зрения, являются вопросы, связанные с нормотворчеством в образовании. По-прежнему остаётся немало вопросов, касающихся того, что должно преобладать в системе высшего образования, – строгая *стандартизация и унификация* основополагающих документов, предполагающих доминирование государственных интересов в части подготовки кадров, или *автономия вузов и индивидуализация образования*, которые во главу угла ставят интересы отдельных образовательных организаций, самих обучающихся и конкретных работодателей.

Первое, с чего хотелось бы начать, – это порядок формирования государственных образовательных стандартов, являющихся основой построения образовательного процесса любого российского вуза. В настоящее время мы имеем уже пятое поколение государственных образовательных стандартов – ФГОС 3++<sup>1</sup>. Первые ГОС-1 появились в 1994 г. Сам факт введения ГОС не вызывает особых вопросов, т.к. он устанавливает общие требования к основным профессиональным образовательным программам (ОПОП), условиям их реализации и уровню

подготовки выпускников вузов<sup>1</sup>. Однако, как зачастую бывает, благие намерения упорядочить функционирование системы высшего образования путём унификации привели к тому, что практически регулярно вузам приходилось менять всю учебно-методическую документацию, т.к. новый ГОС отменял действие предыдущего. Это вносило нервность в работу и отвлекало преподавателей от их основной деятельности по обучению студентов, т.к. очень много времени стала занимать дидактическая работа, связанная с необходимостью переоформления учебно-методических комплексов дисциплин.

Каждый вновь вводимый стандарт вносил всё новые и новые требования и условия осуществления образовательной деятельности в вузах. Стандарты второго поколения ГОС-2 в 2000 г. ввели типовые учебные планы с жёстко заданным набором изучаемых дисциплин. На третьем этапе, который начался с 2009 г., стандарт получил определение «федеральный» и начал обозначаться как ФГОС. С момента его внедрения в обиход вузовской общественности вошли представления о компетенциях, которые вузы должны формировать у обучающихся [9; 10]. Четвёртый этап, связанный с введением ФГОС 3+ в 2014 г., разделил бакалавриат на академический и прикладной. При этом основной целью стало приведение ОПОП в соответствие с ФЗ «Об образовании в РФ» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012 г.). На пятом этапе, после введения ФГОС 3++, произошло чёткое разделение направленности программ бакалавриата, магистратуры и специалитета по соответствующим трудовым функциям.

Казалось бы, ФГОС 3++ предоставил вузам большую автономию в вопросах выбора дисциплин, но при этом Федеральным законом № 122-ФЗ от 02.05.2015 г. было установлено требование о приведении ФГОС в соответствие с требованиями профессио-

<sup>1</sup> Постановление Правительства РФ от 12.08.94 г. № 940 «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования».

нальных стандартов (ПС)<sup>2</sup>, которые стали приложением к ФГОС 3++. Помимо ФГОС, с целью создания единого комплекта нового поколения ОПОП, началась разработка примерных основных образовательных программ (ПООП), в которых выделяется обязательная при разработке ОПОП часть. ПООП расписывает универсальные и общепрофессиональные компетенции (УК и ОПК), а также перечень и содержание профессиональных компетенций (ПК). Кроме этого, ПООП включают в себя примерный учебный план с календарным графиком и примерными программами изучаемых дисциплин и практик [11, с. 4]. Таким образом, жизнь вузовских преподавателей в методическом плане ещё более усложнилась, особенно с учётом того, что разработка профстандартов и ПООП шла с отставанием.

Основным документом, который разрабатывается на основе действующего ФГОС, является учебный план, принципы построения которого также вызывают ряд принципиальных вопросов. Макеты рабочих учебных планов, создаваемых при помощи программного обеспечения «Планы», прочно вошли в вузовскую жизнь. При всех положительных нюансах, касающихся вопросов автоматизации процесса составления учебных планов, главным их минусом является то, что они являются негибкими. В условиях быстроменяющихся потребностей рынка труда, процесс построения учебных планов должен носить преимущественно творческий характер, которому претят всякие условности и попытки ввести всё в строго ограниченные рамки. Кроме того, известный американский социальный психолог Кеннет Дж. Джерджен считает, что «надо избавлять учебные планы от требований дисциплинарности», что позволит учащимся «свободно перемещаться в любых областях,

необходимых для их целей, разыскивая, заимствуя, извлекая, дополняя, комбинируя, переформулируя и сочетая всё, что нужно для наиболее эффективного решения» [4, с. 133–134]. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что привычный нам дисциплинарный подход при формировании учебных планов становится тормозом при переходе к новой парадигме образования, основанной на междисциплинарности и индивидуализации образовательного процесса.

В настоящее время существует большое количество учебных планов, которые подразделяются на типовые, базовые, рабочие. Особая тема – индивидуальные учебные планы, которые на практике большей частью ограничиваются введением элективных курсов или дисциплин по выбору студентов [12]. Понятно, что переход на реально индивидуальные учебные планы – довольно сложный в организационном плане вопрос, поскольку «при индивидуально-ориентированной организации учебного процесса все студенты университета имеют индивидуальные образовательные программы, индивидуальные учебные расписания и могут выбирать преподавателей» [13, с. 42].

Кроме того, необходимо иметь в виду, что в последнее время всё большее внимание стало уделяться адекватному влиянию работодателей на содержание образования и их непосредственному участию в процессе подготовки специалистов конкретно под свои производственные нужды. Речь в данном случае идёт о так называемой кастомизации в высшем образовании, предполагающей сетевое взаимодействие вуза и предприятия, направленное на «построение специализированной образовательной траектории для группы студентов с целью их профессионально-личностного развития, вектор которого задан потенциальным работодателем» [15, с. 153].

Нерешённой проблемой учебных планов остаётся также *модульный принцип* их построения [17, с. 47]. При автоматизации процесса составления учебных планов очень

<sup>2</sup> Федеральный закон от 02.05.2015 г. № 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

сложно выдержать все требования, которые при этом закладываются. Это касается формирования модулей из конкретного перечня дисциплин с учётом последовательности их изучения, нормы времени по дисциплинам, предельной недельной учебной нагрузки, количества зачётов и экзаменов в семестре и пр. обязательных для учёта условностей и ограничений. В этих условиях ни о каком творческом подходе при составлении учебных планов речи быть не может, т.к. указанные ограничительные рамки сводят на нет всю новаторскую инициативу их составителей, концентрируя их усилия на выполнении тех многочисленных параметров, которые заложены изначально в алгоритм программы автоматизации. Процесс создания модулей при этом также страдает, поскольку методисты при составлении автоматизированных учебных планов отходят на второй план, уступая место системным администраторам, которые из имеющегося набора дисциплин пытаются составить учебный план, который бы вписывался в заданный программой алгоритм и отвечал его многочисленным формальным требованиям.

Сам модульный принцип изначально предполагал построение учебных планов на междисциплинарной основе путём объединения в одном модуле разных дисциплин с целью получения на выходе определённых компетенций. Насколько *модульно-компетентностный подход* сегодня оправдывает себя в российских вузах? Для того чтобы ответить на этот вопрос, необходимо вначале определиться с принципом формирования учебных планов и последовательностью действий при их составлении. Первое, с чего должен начинаться данный процесс, это прогнозирование компетенций, которыми должен обладать будущий специалист. На вопрос: какие специалисты нужны сейчас и нужны будут в перспективе, могут ответить работодатели, объединённые сегодня в профессиональные сообщества. К примеру, в Республике Саха (Якутия) вполне успешно функционирует Ассоциация строителей,

которая могла бы дать вполне конкретные рекомендации по поводу компетенций, необходимых будущему инженеру-строителю. Все универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции должны быть согласованы с данным объединением работодателей. После этого составляются модули и определяется перечень необходимых дисциплин. При составлении модулей должен учитываться не только перечень, но и последовательность изучения данных дисциплин, их трудоёмкость в зачётных единицах, продолжительность и последовательность изучения. Так, строительная отрасль имеет очень широкий спектр профессий и направлений строительства, например, технология и все сопутствующие процессы, связанные со строительством высотных зданий, существенно отличаются от строительства промышленных объектов, гидротехнических сооружений, мостов, автомобильных дорог, сельских объектов и пр. Профессиональные задачи, которые должен научиться решать выпускник по строительному направлению подготовки в соответствии с выбранным видом (видами) профессиональной деятельности, имеют довольно широкий спектр применения, не очень чётко структурированный по соответствующим профилям подготовки. А ведь это – один из важнейших вопросов в условиях рыночной узкоспециализированной экономики. Если до перехода на уровневую систему образования готовился инженер-строитель широкого профиля, то сегодня строительная отрасль страны требует специалистов, которые хорошо разбираются в тонкостях и нюансах отдельных видов профессиональной деятельности. Именно под них выпускник строительного вуза и должен целенаправленно готовиться. Кроме того, при подготовке строительных кадров необходимо учитывать специфику региона, поскольку строительство в арктической зоне РФ существенно отличается от строительства в средней полосе с умеренным климатом и хорошими коммуникациями [16].

### О смене парадигмы высшего образования, или Как организовать обучение в вузе

Начнём с системы организации учебного процесса в вузе, с которой связана следующая отмеченная нами оппозиция. В настоящее время мы имеем дело с *поточно-групповой организацией учебного процесса*, характерной для традиционной системы высшего образования, и попытками построения *индивидуальной образовательной траектории* обучающегося. Вузовские образовательные программы, составленные на основании требований ФГОС, ориентированы на усреднённого студента и учитывают пожелания студентов только на уровне элективных курсов, которые зачастую являются также обязательными. В данном случае ни о какой индивидуализации процесса обучения речи, как правило, не идёт. Между тем каждый студент имеет свои предпочтения, индивидуальные образовательные потребности, интересы, которые при массовом обучении не учитываются.

Согласно формулировке И.В. Мешковой, под индивидуальной образовательной траекторией студента вуза понимается «индивидуальный путь в образовании, выстраиваемый и реализуемый субъектом образовательного процесса самостоятельно в соответствии со своими образовательными потребностями и профессиональными планами, с целью личностного и профессионального самоопределения, самореализации, саморазвития» [17, с. 149]. По мнению И.В. Носко, «смещение акцента на результаты образования, связанные с достижениями конкретного студента, в отличие от целей, являющихся атрибутом процесса проектирования образовательной программы, делает студента центральной фигурой образовательного процесса, а его интересы и образовательные потребности – основой для формирования профессионально-образовательной программы» [18, с. 137].

На основании этого следующей оппозицией, вытекающей из предыдущей, является переход от *педагогоцентристской парадигмы* к *студентоцентристской парадигме*,

в которой студент становится главным субъектом образовательного процесса в вузе. Отличия данных парадигм основаны не столько на выяснении того, кто важнее для вуза – студент или преподаватель, а на том, каким образом обеспечить качественную подготовку конкурентоспособного востребованного специалиста в нынешних условиях. Под сменой образовательной парадигмы при этом понимается «переход от модели обучения (teaching) к модели учения (learning), что предполагает децентрацию социального статуса преподавателя, осознание “делаемости” образовательных ситуаций, их интерактивной конструируемости и конвенциональности» [19, с. 145]. Студентоцентрированное образование, являясь основополагающим принципом болонских реформ в высшем образовании, свидетельствует «о смещении акцентов с традиционного пассивного обучения в сторону активной позиции обучающегося в учебном процессе» [20, с. 105], что «обеспечивается возможностью формирования студентом гибкой и индивидуализированной образовательной траектории» [21, с. 32]. Ещё раз та же мысль: «По сравнению с традиционным обучением, основой которого является беспристрастное сообщение преподавателями знаний, студентоцентрированный подход делает акцент на творческом процессе», при котором «студенты перестают быть пассивным объектом воздействия со стороны учителя и становятся активным субъектом процесса преподавания и обучения» [22, с. 99]. При этом необходимо иметь в виду, что «для внедрения студентоцентрированного обучения принципиально важно:

- использовать результаты обучения для формирования гибких траекторий обучения, обеспечить участие студентов в проектировании образовательной программы, использовать модели портфолио для оценки;
- использовать активные методы обучения;
- повышать ответственность студентов за собственное обучение за счёт привлечения их к разработке программ» [23, с. 93].

Немаловажно и то, что «студентоцентрированная модель и модели, отводящие студенту роль партнёра, тоже нацелены на получение обучающимися не только узкоспециальных, но и универсальных навыков, что будет способствовать успешности выпускников высших учебных заведений и в жизни, и на рынке труда» [24, с. 116].

Переход от *модели обучения к модели учения* существенным образом меняет и *роль преподавателя*, который из транслятора знаний должен перейти в разряд организатора образовательного процесса и методиста, владеющего различными образовательными технологиями. «Таким образом, основная задача преподавателя в современном вузе смещается из области отбора необходимого и достаточного содержания обучения в сферу организации, мотивации, коммуникации и оценки результатов обучения. Поэтому можно говорить и о смене вектора в рассмотрении методического аспекта деятельности преподавателя вуза. Речь идёт о переходе от парадигмы передачи знаний к парадигме со-организации обучающей среды» [25, с. 161]. Ещё одна цитата: «В Парадигме Преподавания преподаватели рассматриваются в первую очередь как эксперты по конкретной дисциплине, которые передают знания на лекциях. В Парадигме Учёбы преподаватели воспринимаются прежде всего как разработчики учебных сред, которые находят и применяют лучшие методы производства обучения и обеспечения успеха студентов» [26, с. 355].

Учебная среда при студентоцентрированном образовании меняется под воздействием применяемых преподавателями образовательных технологий, которые должны быть разнообразными и учитывать специфику образования, ориентированного на активное вовлечение обучающегося в данный процесс. В последние годы, как в зарубежных странах, так и в нашей стране, получает развитие педагогическая технология под названием «перевернутое обучение», которая позволяет создать эффективную образовательную

среду. При этом «возможность комбинирования индивидуальных и групповых форм работы, методов и приёмов дистанционного, активного и совместного обучения (дискуссионные методы, проблемно-поисковые и исследовательские методы, метод проектов, мастер-обучение, методы взаимного обучения и обучения в сотрудничестве, геймифицированное обучение и др.) обусловила вариативность и многообразие непосредственно воплощаемых на практике моделей перевернутого обучения» [27, с. 89].

И здесь самое время остановиться на следующей оппозиции, основанной на противопоставлении традиционной системы обучения (*teaching*) и электронного обучения (*e-Learning*). О преимуществах и недостатках данных систем образования написано уже достаточно много статей, сломано немало копий, поэтому, не углубляясь в полемику о том, какая технология образования лучше, отметим, что истина в данном вопросе лежит, как принято говорить, где-то посередине. Только разумное и грамотное сочетание двух этих систем обучения может обеспечить качественное высшее образование.

Самым ценным в электронном образовании, с нашей точки зрения, является то, что стираются границы между странами, студенты получают возможность не только слушать лекции известных профессоров ведущих вузов мира, но и общаться между собой благодаря возможности организации виртуальных классов, которые становятся популярными во многих странах мира [31, с. 11]. В последнее время значительное развитие и спрос имеют массовые открытые онлайн-курсы – MOOC, позволяющие получать качественное образование вне учёта места нахождения обучающегося и времени обучения. Благодаря возможностям электронного образования «преподаватели, привыкшие представлять свои с трудом заработанные исследования узкому кругу коллег-профессионалов, теперь делятся своими находками с многотысячной аудиторией посредством онлайн-лекций» [28, с. 4].



Дистанционные образовательные технологии практически не имеют конкуренции в послевузовском образовании, т.к. только постоянное обновление своих профессиональных знаний может быть гарантией высокой конкурентоспособности любого специалиста. В настоящее время образование «через всю жизнь» актуально как никогда. И именно благодаря электронному образованию возможно поддержание высокого профессионального уровня, поскольку «в новейших технологиях обучения становится актуальной не столько линейная передача конкретной информации, сколько выработка навыка добывания и оценки знания. Формирование способности создавать новые и замечать имеющиеся связи, оценивать информацию должно стать одной из задач обучения» [29, с. 73]. Конечно, надо иметь в виду и то, что в последние годы «акцент сместился с обучения на протяжении всей жизни на быстрое приобретение навыков в связи с быстро меняющимися потребностями рынка труда» [30, с. 50].

Таким образом, дистанционные образовательные технологии при грамотной их организации и использовании могут способствовать повышению качества подготовки будущих специалистов. Главной задачей вуза становится не предоставление профессиональных знаний, а обучение студентов самостоятельно добывать, обрабатывать, анализировать, оценивать и грамотно использовать полученную информацию.

#### Оценка качества образования при компетентностном подходе

Особое место при модульно-компетентностном подходе должно быть отведено *оценочным процедурам*. И здесь мы отмечаем очередную оппозицию, основанную на старой системе оценки знаний студентов и необходимости определения уровня сформированности компетенций. В этом вопросе у нас, к сожалению, особых сдвигов не наблюдается, т.к. вместо предполагаемой оценки уровня сформированности тех или иных компетенций мы по-прежнему продолжаем принимать

экзамены и ставить зачёты по отдельным дисциплинам учебного плана [31]. Причём экзамен принимает, как правило, один преподаватель, читавший лекции по данной дисциплине. Чаще всего он не проводит семинарских и практических занятий, не принимал индивидуальных заданий у студентов, не знает их потенциальных возможностей. На экзамене, следовательно, очень высока опасность проявления предвзятости и необъективности при оценке ответов студентов. К тому же данная система оценки знаний студентов никоим образом не указывает на степень овладения студентами требуемыми компетенциями. Получается, что вывод о сформированности тех или иных компетенций делается по результатам сдачи экзаменов и зачётов по дисциплинам, призванным формировать данные компетенции. Это ли не повод задуматься о том, насколько правомерна такая оценка и не является ли она фальсификацией принципов компетентностного подхода, заложенного во ФГОС 3++?

На наш взгляд, оценочные средства должны состоять из комплексных теоретических вопросов из разных дисциплин, входящих в данный модуль, с целью проверки уровня знаний студента в рамках формируемой компетенции. Практические умения и владения можно проверить путём составления опять же комплексных заданий, основанных на пройденном теоретическом материале [32; 33]. По специальным модулям, формирующим профессиональные компетенции, с целью проверки уровня их сформированности желательно продумать задания, приближённые к практике. Например, для изыскательского и проектно-конструкторского вида деятельности с целью проверки уровня сформированности профессиональной компетенции ПК-2, согласно которой выпускник должен владеть технологией проектирования деталей и конструкций с использованием специализированных программно-вычислительных комплексов, можно предложить студенту произвести расчёт несущих конструкций, выполнен-

ных из металлического профиля с использованием компьютерной программы. Здесь проверяется знание следующих дисциплин: «Металлические конструкции», «Компьютерная графика», «Строительная информатика», «Система автоматизированного проектирования». Кроме того, надо учитывать, что формирование некоторых компетенций происходит на основе изучения одних и тех же дисциплин – так составляется учебный план, и это наглядно демонстрирует соответствующая матрица компетенций. Понятно, что от такого наложения дисциплин в условиях фактически дисциплинарного подхода при формировании учебных планов не избавиться. Выход видится, опять же, в необходимости модульного принципа построения учебного плана с ориентацией модулей на конкретные компетенции. Модульность предполагает принципиальный отказ от отдельных дисциплин и переход на преимущественно междисциплинарный принцип обучения, когда некоторые дисциплины прекращают самостоятельное существование и интегрируются со смежными предметами, объединяясь в единый модуль учебного плана, ориентированный на формирование определённой компетенции.

С целью повышения качества образования полезной была бы и оценка качества преподавания и обучения со стороны студентов, т.к. «помимо устоявшегося формата оценки курса, существуют и другие механизмы, которые можно использовать для сбора обратной связи студентов» [34, с. 20]. Однобокая оценка качества образования, являющаяся следствием сложившейся теории и практики обучения (teaching) в противовес новой модели учения (learning), становится очередным тормозом развития системы высшего образования России. Надо здесь задаться вопросом: что важнее для повышения качества образования – оценки, полученные студентом на экзамене, или оценка качества обученности студента? В условиях новой парадигмы образования несомненно преимущество оценки конечного резуль-

тата обучения студента, т.к. во главу угла становится не то, чему учить, а то, как учить. В этом принципиальное отличие студентоцентрированного образования, при котором не только преподаватель оценивает знания студентов, но и студент оценивает качество преподавания. И вопрос о том, какая оценка в итоге важнее для повышения качества образования в целом, также остаётся дискуссионным, поскольку в условиях изменения роли преподавателя в современных условиях меняются и требования, предъявляемые к его квалификации, знаниям, умениям и владениям. Настоящего профессионала может подготовить только истинный профессионал, каким и должен быть современный преподаватель.

#### Уровни высшего образования.

##### Что с ними не так?

Вопросы возникают и к *уровням высшего образования*. *Бакалавриат*, в целом понятный для вузовской общественности, до сих пор не воспринимается серьёзно работодателями, несмотря на утверждённые профессиональные стандарты. Они по-прежнему считают, что выпускники специалитета лучшие инженеры по сравнению с нынешними бакалаврами. *Магистратура* в основном по своей сути ориентирована на продолжение учёбы в аспирантуре. Из-за небольшого желания работодателей принимать на работу бакалавров многие выпускники после окончания бакалавриата вынужденно идут в магистратуру, чаще для того, чтобы занять себя ещё в течение двух лет. С нашей точки зрения, чтобы решить данную проблему, желательно ориентировать бакалавриат преимущественно на фундаментальную подготовку без дробления на многочисленные профили. В этом случае, имея солидную базовую подготовку, дальше выпускники бакалавриата могли бы разделиться на два последующих уровня: *специалитет*, который необходимо вернуть по инженерным специальностям, и магистратуру. Специалитет предполагает продолжение обучения прикладной направ-

ленности с ориентацией на последующее трудоустройство, в то время как в магистратуре основной упор делается на научно-исследовательскую работу. В этом случае вся профилизация уходит на уровень специалитета и магистратуры. В настоящее время из-за того, что направление подготовки бакалавриата разбито на множество довольно разных профилей, выпускники в итоге не получают ни качественной фундаментальной подготовки, ни сформированных на должном уровне компетенций. При этом надо заметить, что существенных различий между компетентностными моделями бакалавриата и магистратуры в настоящее время не наблюдается. И это обстоятельство также требует корректировки, чтобы магистратура не была простым продолжением или местами даже дублированием бакалавриата, а действительно стала более высоким уровнем высшего образования, ориентированным на научно-исследовательское направление обучения [35]. Помимо прочего, необходимо основательно продумать и вопрос приёма в магистратуру, чтобы не было так, как зачастую происходит сейчас, когда студенту первого курса, поступившему в магистратуру на неродственное направление подготовки, приходится объяснять прописные истины, которые изучаются на уровне бакалавриата. Кроме того, разный уровень подготовки магистрантов, окончивших обучение по неродственным образовательным программам, затрудняет работу преподавателей, которым приходится тратить много усилий и времени на проведение полноценных занятий, что негативно отражается на качестве обучения в магистратуре [36, с. 369; 37, с. 13].

Что касается *аспирантуры*, то здесь тоже довольно много вопросов, которые требуют отдельного очень серьёзного обсуждения вузовских и академических научных сообществ [38; 39]. При рассмотрении уровня аспирантуры появляется мысль о наличии оппозиции между *учебной моделью* и *научной моделью* данного уровня образования. Ведь то, как сейчас проходит так называемое

обучение аспирантов, не выдерживает никакой критики. Аспирантура становится продолжением обучения в магистратуре с не меньшим количеством преподаваемых дисциплин, при этом собственно научная работа аспирантов отходит на второй план. Научные руководители аспирантов оказываются в тени, т.к. основное внимание в аспирантуре уделено образовательному процессу, а не работе над будущей диссертацией.

В силу того, что аспирантура стала одним из уровней высшего образования, научная часть передала аспирантов учебной части вуза, вследствие чего резко сократилось число защит кандидатских диссертаций после окончания аспирантуры. Конечно, на эту ситуацию повлияло закрытие многих диссертационных советов, но очевиден и тот факт, что последующая защита кандидатских диссертаций учебную часть мало тревожит, для неё главное – выдать диплом об окончании аспирантуры и считать свою миссию выполненной. В итоге бюджетные средства, выделяемые на плановые места для поступающих в аспирантуру, оказываются потраченными неэффективно.

Если за последние три года, согласно данным статистического отчета ВПО-1, ежегодно в магистратуре Северо-Восточного федерального университета продолжают обучение порядка 33% выпускников бакалавриата текущего года, то доля выпускников магистратуры, поступивших в аспирантуру, снизилась с 12,6% в 2017 г. до 3,7% в 2019 г. Что касается защит кандидатских диссертаций выпускниками аспирантуры СВФУ, то здесь картина ещё более удручающая: из 40 выпускников аспирантуры 2018 г. смогли защититься только три человека, из 39 выпускников 2019 г. – лишь один человек. Ситуация со значительным снижением доли выпускников аспирантуры, защищающих диссертации, характерна сегодня, увы, для многих российских вузов. Для того чтобы каким-то образом попытаться исправить данную ситуацию, 13 декабря 2019 г. в Государственную Думу был представлен законо-

проект № 860618-7 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)»<sup>3</sup>. Согласно данному законопроекту, предполагается от ФГОС вернуться к Федеральным государственным требованиям (ФГТ), введя в качестве обязательного требования замену выпускной квалификационной работы (ВКР) подготовкой полноценной кандидатской диссертации. Такое нововведение, разумеется, существенно осложнит требования к будущим аспирантам и их научным руководителям. Возможно, это правильное решение, но вопрос с защитами кандидатских диссертаций в условиях повсеместного закрытия диссертационных советов остаётся открытым. Выход из замкнутого круга видится в предоставлении крупным российским вузам, имеющим известные научные школы, права принимать кандидатские диссертации на уровне государственной итоговой аттестации или после окончания аспирантуры. В этом случае возможна выдача дипломов кандидата наук того вуза, в котором защита состоялась, при этом выданный диплом должен признаваться экспертами Рособрнадзора во время проведения государственной аккредитации вуза. Вопрос о признании этих дипломов иными учебными и научными организациями, куда высококвалифицированный специалист с удостоверением вузовского кандидата наук будет трудоустроиваться, необходимо отдать на откуп самих принимающих организаций. Конечно, порядок и критерии,

<sup>3</sup> Проект Федерального закона N 860618-7 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)». URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?rnd=E7F78EC7FB23B95C6975DF94B940763C&base=PRJ&n=190016&dst=4294967295&cacheid=B608985B30C0BB4957CD4DD4FCCD3FB3&mode=chgreview&req=doc#003939086924613022> (дата обращения: 18.02.2021).

соответствие которым будет давать возможность приёма кандидатских диссертаций вузовского уровня, необходимо основательно продумать. При этом учёная степень, подтверждаемая ВАКом, должна остаться и быть свидетельством более высокого уровня научной зрелости её обладателя.

### Заключение

В статье представлен подробный анализ нынешней ситуации в системе высшего образования России в терминах антиномий образовательной реальности. Выявлены основные оппозиции, являющиеся следствием совместной деятельности стейкхолдеров системы образования, объекты которой меняются в процессе их деятельности, изменяя ландшафт и структуру образовательной реальности.

Каковы возможные выходы из ситуации конкуренции оппозиций? Теоретически – разные: аннигиляция, диалектическое «снятие», вытеснение, дополнительность, принцип соответствия и т.д. Прецеденты различных исходов науке и практике известны. Необходима консолидация всех заинтересованных сторон и направление их усилий на принятие адекватных конструктивных решений, ориентированных на созидание новой образовательной реальности, гарантирующей высокое качество и востребованность отечественного высшего образования.

### Литература

1. *Имакаев В.Р.* Образовательная реальность: опыт социокультурного проектирования. Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Специальность 09.00.11 – социальная философия. Уфа, 2009. 37 с.
2. *Бергер П., Лукман, Т.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 323 с.
3. Теоретические вопросы образования: хрестоматия. Ч. 2. Социальный конструктивизм: многообразие образовательных проектов / Сост.: А.А. Полонников, А.М. Корбут, Н.Д. Корчалова. Минск: БГУ, 2015. 207 с.
4. *Джерджен К.Дж.* Социальный конструкционизм: знание и практика. Сб. статей / Пер. с

- англ. А.М. Корбута; Под общ. ред. А.А. Полонникова. Минск: БГУ, 2003. 232 с.
5. Шрейдер Ю.А. Сложные системы и космологические принципы // Системные исследования. Ежегодник 1975. М.: Наука, 1976. 216 с.
  6. Любичев А.А. О критериях реальности в таксономии // Информационные вопросы семиотики, лингвистики и автоматического перевода. М.: ВИНТИ, 1971. Вып. 1. С. 67–81.
  7. Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательные гибриды в высшем образовании России // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8/9. С. 24–42. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-24-42>
  8. Сапунов М.Б. О проблеме реальности в истории и философии науки // Высшее образование в России. 2012. № 2. С. 147–155.
  9. Прахова М.Ю., Заиченко Н.В., Краснов А.Н. Оценка сформированности профессиональных компетенций // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 21–28.
  10. Андриенко А.С. Формирование компетенций бакалавров с учетом новых стандартов высшего образования // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2019. № 4. С. 10–17. URL: [http://www.cegr.ru/downloads/journal\\_4\\_2019.pdf](http://www.cegr.ru/downloads/journal_4_2019.pdf) (дата обращения: 18.02.2021).
  11. Саинов М.П., Королев Е.В. Разработка примерных основных образовательных программ для бакалавров, магистров и специалистов в области строительства // Строительство: наука и образование. 2019. Т. 9. Вып. 1. DOI: [10.22227/2305-5502.2019.1.8](https://doi.org/10.22227/2305-5502.2019.1.8)
  12. Лопатина Н.В. Элективные дисциплины: что предложить студенту? // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2018. № 3 (30). С. 45–51.
  13. Сазонов Б.А. Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 35–50. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50>
  14. Антоненко Н.А., Асаева Т.А., Тихонова О.В., Гречушкина Н.В. Кастомизированный подход к реализации образовательных программ при подготовке инженерных кадров // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 5. С. 144–156. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-144-156>
  15. Макарова А.С. Модульное структурирование образовательных программ в контексте реформирования высшего профессионального образования // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. № 4. С. 46–52.
  16. Терентьева М.П., Данилова Е.Н. Особенности строительства зданий в условиях Арктического Севера Якутии // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 55-1. С. 84–88. DOI: [10.18411/lj-10-2019-18](https://doi.org/10.18411/lj-10-2019-18)
  17. Мешкова И.В. Вариативность индивидуальной образовательной траектории студентов педагогического вуза // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 148–152.
  18. Носко И.В. Студентоцентрированное образование как основополагающий принцип болонских реформ в высшей школе // Вектор науки ТГУ. 2011. № 1 (4). С. 136–138. URL: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/VNSPP/article/view/3462> (дата обращения: 18.02.2021).
  19. Сапунов М.Б., Полонников А.А. Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 144–157. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-144-157>
  20. Данейкин Ю.В., Калинин О.Е., Федотова Н.Г. Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8/9. С. 104–116. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116>
  21. Попова Н.В. Ключевые темы актуальной образовательной политики и практики // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 26–38. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1163/1004> (дата обращения: 18.02.2021).
  22. Кисель О.В., Дубских А.И., Бутова А.В. Трудности применения студентоцентрированного подхода в российском высшем образовании // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8-9. С. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-95-103>
  23. Муравьева А.А., Олейникова О.Н., Аксенова Н.М. Многомерное пространство студентоцентрированного обучения // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 3. С. 92–99. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.03.041>
  24. Малошонов Н.Г., Щеглова И.А. Модели организации обучения студентов в университе-

- те: основные представления, преимущества и ограничения // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 2. С. 107–120. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpra.2020.02.017>
25. Дёмина О.А., Тепленёва И.А. О трансформации методического мышления преподавателей вузов // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 7. С. 156–167. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-156-167>
  26. Barr R.B., Tagg J. From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education // Change: The Magazine of Higher Learning. 1995. Vol. 27. No. 6. P. 13–25. DOI: <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
  27. Гнутова И.И. От «перевернутого класса» к «перевернутому обучению»: эволюция концепции и её философские основания // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 86–95. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95>
  28. Learning about learning in the 21st century // Harvardx.harvard.edu, 2014–2015. URL: [https://harvardx.harvard.edu/files/harvardx/files/hx\\_briefing\\_1114.pdf](https://harvardx.harvard.edu/files/harvardx/files/hx_briefing_1114.pdf) (дата обращения: 18.02.2021).
  29. Бабаева М.А., Голубев Е.Б. «Талгенизм» в эпоху цифровизации: отечественная история сМООС // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8/9. С. 71–84. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-71-84>
  30. Gaebel M., Zhang T., Bunesco L., Stoeber H. Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area. European University Association. Brussels. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf> (дата обращения: 18.02.2021).
  31. Монахов В.М. Можно ли использовать традиционную дидактику при проектировании модели E-Portfolio // Открытое образование. 2004. № 8. С. 25–33.
  32. Насырова Э.Ф., Розлован В.В. Критерии оценки уровней сформированности исследовательской компетенции студентов – будущих преподавателей // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 6 (195). С. 176–181. DOI: [10.23951/1609-624X-2018-6-176-181](https://doi.org/10.23951/1609-624X-2018-6-176-181)
  33. Ундозерова А.Н., Близинок О.Н. Методы оценки уровня сформированности общепрофессиональных и профессиональных компетенций курсантов инженерных специальностей // Учёные записки ИУО РАО. 2018. № 2 (66). С. 68–74.
  34. Loukkola T., Dakovic G. EUA's Learning and Teaching Initiative: Report from the 2017 Thematic Peer Groups. 2017. University Association, Brussels, 2017. 29 p. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/euas%20learning%20and%20teaching%20initiative%20-%20report%20from%20the%20thematic%20peer%20groups%20in%202017.pdf> (дата обращения: 18.02.2021).
  35. Пермякова Т.В., Власова О.И. От бакалавриата к магистратуре: ожидания, планы, предпочтения // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 1 (40). С. 101–109. DOI: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10110>
  36. Гуремина Н.В. Преодоление трудностей обучения студентами психолого-педагогической магистратуры на основе проектной и творческой деятельности // Проблемы высшего образования. 2019. № 1. С. 368–370.
  37. Баринаева Н.В. Какие кадры нужны экономике России: некоторые проблемы обучения магистров // Иннов: электронный научный журнал. 2017. № 4 (33). С. 15. URL: <https://www.innov.ru/science/economy/kakie-kadry-nuzhny-ekonomike-rossii/> (дата обращения: 18.02.2021).
  38. Кфрасинская А.Ф., Климова А.С. Аспирантура в ожидании перемен: насколько к ним готовы аспиранты и их научные руководители? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 24–36. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-24-36>
  39. Сенашенко В.С. Особенности реформирования отечественной аспирантуры как предмет дискуссии // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 58–73. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-58-73>
- Благодарности.** Автор выражает признательность главному редактору журнала М.Б. Сапунову за ценные замечания, сделанные им в процессе подготовки настоящей статьи к публикации.
- Статья поступила в редакцию 12.10.20  
После доработки 10.01.21, 15.01.21  
Принята к публикации 19.02.2021*

## References

1. Imakaev, V.R. (2009). *Obrazovatel'naya real'nost': opyt sotsiokul'turnogo proektirovaniya: Avtoref. diss. ... dokt. filos. nauk* [Educational Reality: The Experience of Socio-Cultural Design: Dr. Sci. Thesis (Social Philosophy)]. Ufa, 37 p. (In Russ.).
2. Berger, P.L., Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise on Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Anchor Books, 240 p. (Russian translation: Moscow: Medium, 1995, 323 p.)
3. Polonnikov, A.A., Korbut, A.M., Korchalova, N.D. (2015). *Teoreticheskie voprosy obrazovaniya: kbrestomatiya. Ch. 2. Sotsial'nyi konstruktivizm: mnogoobrazie obrazovatel'nykh proektov*. [Theoretical Issues of Education: Anthology. Part 2. Social Constructivism: Diversity of Educational Projects]. Minsk: Belarus State Univ. Publ., 207 p. (In Russ.).
4. Gergen, K.J. (2003). *Sotsial'nyi konstruktivizm: znanie i praktika: Sb. statei* [Social Constructivism: Knowledge and Practice: Collection of Articles]. Transl. from Eng. by A.M. Korbut, ed. by A.A. Polonnikov. Minsk: Belarus State Univ. Publ., 232 p. (In Russ.).
5. Shreider, Yu.A. (1976). [Complex Systems and Cosmological Principles]. In: *Sistemnye issledovaniya. Ezhegodnik 1975* [System Studies. Yearbook 1975]. Moscow: Nauka Publ., 216 p. (In Russ.).
6. Lyubishchev, A.A. (1971). [About Reality Criteria in Taxonomy]. In: *Informatsionnye voprosy semiotiki, lingvistiki i avtomaticheskogo perevoda* [Informational Issues of Semiotics, Linguistics and Automatic Translation]. Moscow: All-Russian Institute of Scientific and Technical Information. Issue 1, pp. 67-81. (In Russ.).
7. Senashenko, V.S., Makarova, A.A. (2018). Educational Hybrids in Russian Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 8/9, pp. 24-42, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-8-9-24-42> (In Russ., abstract in Eng.).
8. Sapunov, M.B. (2012). On the Problem of Reality in the History and Philosophy of Science. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 147-155. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Prakhova, M.Yu., Zaichenko, N.V., Krasnov, A.N. (2015). Assessment of Professional Competence Formation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 21-28. (In Russ., abstract in Eng.).
10. Andrienko, A.S. (2019). Formation of Bachelor's Competencies in Accordance with the New Standards of Higher Education. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov = Economic and Humanitarian Research of the Regions*. No. 4, pp. 10-17. Available at: [http://www.cegr.ru/downloads/journal\\_4\\_2019.pdf](http://www.cegr.ru/downloads/journal_4_2019.pdf) (accessed 18.02.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Sainov, M.P., Korolev, E.V. (2019). Working out of Main Exemplary Educational Programs for Bachelors, Masters and Specialists in the Field of Construction. *Stroitel'stvo: nauka i obrazovanie = Construction: Science and Education*. Vol. 9, no. 1, doi: 10.22227/2305-5502.2019.1.8 (In Russ., abstract in Eng.).
12. Lopatina, N.V. (2018). Elective Disciplines: What Shall We Offer to the Students? *Kul'tura i obrazovanie: nauchno-informatsionnyi zhurnal vuzov kul'tury i iskusstv = Culture and Education*. Vol. 3 (30), pp. 45-51. (In Russ., abstract in Eng.).
13. Sazonov, B.A. (2020). Organization of the Educational Process: Opportunities for Individualization of Training. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 35-50, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50> (In Russ., abstract in Eng.).
14. Antonenko, N.A., Asaeva, T.A., Tikhonova, O.V., Grechushkina, N.V. (2020). Customized Approach to the Implementation of Educational Programs for Training of Engineers. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 5, pp. 144-156, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-144-156> (In Russ., abstract in Eng.).

15. Makarova, L.S. (2011). Modular Structuring of Educational Programs in the Context of Higher Professional Education Reforming. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya = Bulletin of the Adyghe State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. No. 4, pp. 46-52. (In Russ., abstract in Eng.).
16. Terent'eva, M.P., Danilova, E.N. (2019). Features of Building Construction in the Arctic North of Yakutia. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya = Trends in the Development of Science and Education*. No. 55-1, pp. 84-88, doi: 10.18411/lj-10-2019-18 (In Russ., abstract in Eng.).
17. Meshkova, I.V. (2016). Variability of Individual Educational Trajectory of Pedagogical University Students. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva = Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University*. No. 3 (37), pp. 148-152. (In Russ., abstract in Eng.).
18. Nosko, I.V. (2011). Student-Centered Education as a Basic Principle of the Bologna Reforms in Higher Education. *Vektor nauki TGU = Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*. No. 1 (4), pp. 136-138. Available at: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/VNSPP/article/view/3462> (accessed 18.02.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
19. Sapunov, M.B., Polonnikov, A.A. (2018). Academic Subject: Epistemological Crisis and its Overcoming. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 12, pp. 144-157, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-12-144-157> (In Russ., abstract in Eng.).
20. Daneykin, Yu.V., Kalinskaya, O.E., Fedotova, N.G. (2020). Project Approach to the Implementation of Individual Educational Paths in Modern University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8/9, pp. 104-116, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116> (In Russ., abstract in Eng.).
21. Popova, N.V. (2017). Key Issues of Contemporary Educational Policy and Practice. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10 (216), pp. 26-38. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1163/1004> (accessed 18.02.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
22. Kisel, O.V., Dubskikh, A.I., Butova, A.V. (2020). Difficulties in Applying the Student-Centered Approach in Russian Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8/9, pp. 95-103, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-95-103> (In Russ., abstract in Eng.).
23. Muravyeva, A.A., Olynikova, O.N., Aksenova, N.M. (2017). Multiple Dimensions of Student-Centered Learning. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21, no. 3, pp. 92-99, doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.03.041> (In Russ., abstract in Eng.).
24. Maloshonok, N.G., Shheglola, I.A. (2020). Models of Organization of Teaching Students at the University: Basic Assumptions, Advantages and Limitations. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 24, no. 2, pp. 107-120, doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2020.02.017> (In Russ., abstract in Eng.).
25. Dyomina, O.A., Tepleneva, I.A. (2020). Modification of Teaching/Learning Strategies of University Teaching Staff. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 7, pp. 156-167, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-156-167> (In Russ., abstract in Eng.).
26. Barr, R.B., Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning – a New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*. Vol. 27, no. 6, pp. 13-25, doi: <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
27. Gnutova, I.I. (2020). From Flipped Class» to Flipped Learning: Evolution of the Concept and its Philosophical Foundations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 86-95, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95> (In Russ., abstract in Eng.).



28. Learning about Learning in the 21st Century. *Harvardx.harvard.edu, 2014-2015*. Available at: [https://harvardx.harvard.edu/files/harvardx/files/hx\\_briefing\\_1114.pdf](https://harvardx.harvard.edu/files/harvardx/files/hx_briefing_1114.pdf) (accessed 18.02.2021).
29. Babaeva, M.A., Golubev, E.B. (2020). "Talgenism" in the Era of Digitalization: A Domestic History of cMOOC. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29. No. 8/9, pp. 71-84, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-71-84> (In Russ., abstract in Eng.).
30. Gaebel M., Zhang T., Bunescu L., Stoeber H. *Trends 2018. Learning and Teaching in the European Higher Education Area*. European University Association. Brussels. Available at: <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf> (accessed 18.02.2021).
31. Monakhov, V.M. (2004). [Is it Possible to Use Traditional Didactics When Designing the E-Portfolio Model?] *Otkrytoe obrazovanie = Open Education*. No. 8, pp. 25-33. (In Russ.).
32. Nasyrova, E.F., Rozlovan, V.V. (2018). Criteria for Assessing the Levels of Formation of Students – Future Teachers Research Competence Formation. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. No. 6 (195), pp. 176-181, doi: [10.23951/1609-624X-2018-6-176-181](https://doi.org/10.23951/1609-624X-2018-6-176-181) (In Russ., abstract in Eng.).
33. Undozerova, A.N., Bliznyuk, O.N. (2018). Methods for Assessing the Level of Formation of General Professional and Professional Competencies of Engineering Specialties Cadets. *Uchenye zapiski IVO RAO = Scientific Notes of IME RAE*. No. 2 (66), pp. 68-74. (In Russ., abstract in Eng.).
34. Loukkola, T., Dakovic, G. (2017). *EUA's Learning and Teaching Initiative: Report from the 2017 Thematic Peer Groups. 2017*. University Association, Brussels. 29 p. Available at: <https://eua.eu/downloads/publications/euas%20learning%20and%20teaching%20initiative%20-%20report%20from%20the%20thematic%20peer%20groups%20in%202017.pdf> (accessed 18.02.2021).
35. Permyakova, T.V., Vlasova, O.I. (2020). From a Bachelor's to Master's Degree: Expectations, Plans, Preferences. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda = Vocational Education and the Labor Market*. No. 1 (40), pp. 101-109, doi: <https://doi.org/10.24411/2307-4264-2020-10110> (In Russ., abstract in Eng.).
36. Guremina, N.V. (2019). [Overcoming the Difficulties of Teaching Students of the Psychological and Pedagogical Master's Degree on the Basis of Project and Creative Activities]. *Problemy vysshego obrazovaniya = Problems of Higher Education*. No. 1, pp. 368-370. (In Russ., abstract in Eng.).
37. Barinova, N.V. (2017). What Human Resources Are Necessary for the Economy of Russia: Some Problems of Teaching the Masters. *Innov: elektronnyi nauchnyi zhurnal = Innov: Electronic Scientific Journal*. No. 4 (33), p. 15. Available at: <https://www.innov.ru/science/economy/kakie-kadry-nuzhny-ekonomike-rossii/> (accessed 18.02.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
38. Krasinskaya, L.F., Klimova, A.S. (2020). Doctoral Programs Are in Anticipation of Change: Postgraduates and Their Scientific Supervisors' Readiness. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 24-36, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-24-36> (In Russ., abstract in Eng.).
39. Senashenko, V.S. (2020). Features of Postgraduate Programs' Reforming as an Issue for Scientific and Pedagogical Discussion. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 58-73, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-58-73> (In Russ., abstract in Eng.).

**Acknowledgement.** The author expresses his sincere gratitude to the M.B. Sapunov, the Editor, for his valuable comments on the pervious version of the manuscript.

*The paper was submitted 12.10.20*

*Received after reworking 10.01.21; 15.01.21*

*Accepted for publication 19.02.2021*