

4. Приказ Министерства финансов Российской Федерации и Министерства экономического развития Российской Федерации от 29 октября 2010 года № 136н/526 «Об утверждении Методических рекомендаций по формированию государственных заданий федеральным государственным учреждениям и контролю за их выполнением» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/902244778>.

**Олейникова И. Н., Петренко Т. В. Передумови і механізми реформування економічних відносин в системі вищої професійної освіти**

**Резюме.** В статті проводиться дослідження модернізації освітніх процесів, характерних для економіки інформаційного типу. Виявляється специфіка реалізації компетентнісної моделі вищої професійної освіти в контексті реалізації принципів Болонського процесу. Розглядається організаційно-економічна складова реформи системи освіти, що створює передумови для формування конкурентних відносин на ринку освітніх послуг.

**Ключові слова:** інформаційне суспільство, інформація, економічна освіта, навчання, компетентнісна модель.

**Олейникова И. Н., Петренко Т. В. Предпосылки и механизмы реформирования экономических отношений в системе высшего профессионального образования**

**Резюме.** В статье проводится исследование модернизации образовательных процессов, характерных для экономики информационного типа. Выявляется специфика реализации компетентностной модели высшего профессионального образования в контексте реализации принципов Болонского процесса. Рассматривается организационно-экономическая составляющая реформы системы образования, создающая предпосылки для формирования конкурентных отношений на рынке образовательных услуг.

**Ключевые слова:** информационное общество, информация, экономическое образование, обучение, компетентностная модель.

**Oleinikova I., Petrenko T. Background and mechanisms of reforming the economic relations in the higher education system**

**Summary.** The article is devoted to the study of modernization of educational processes, typical for the economy of the information type. Specific features of implementation of the competence model of higher professional education, in the context of implementation of the Bologna process principles are exposed. The article studies organizational and economic component of the education system reform, creating the prerequisites for forming a competitive market of educational services.

**Key words:** information society, information, education, training, competence-based model.

УДК 378.4

*Остапенко А. А., Ткач Д. С., Хагуров Т. А.*

**ПОГУБИТ ЛИ КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД  
И БОЛОНСКАЯ СИСТЕМА КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ?<sup>1</sup>**

*...ремеслуха велит торговать...*

*И я буду ненавидеть тех, кто считает нас быдлом, и что с нас хватит ремеслухи.*

*Михаил Анчаров «Дорога через хаос» (1979)*

**Постановка проблемы.** Социологические данные показывают, что *качество университетского образования*, несмотря на постоянные реформы (а может и из-за них) *снижается*. И эта проблема касается в первую очередь тех университетов, которые всегда называли классическими. Да, собственно говоря, университеты и не могли быть не классическими. Известно, что классических университетов во все времена и в большинстве стран никогда не было и не могло быть много. Это было связано с тем, что, с одной стороны, *классический университет всегда был местом опережающего развития высшего и послевузовского образования и науки, точкой роста и зарождения научных и педагогических инноваций*. С другой стороны, *классическое университетское образование* всегда отличалось тем, что оно *выходило за пределы знаниево-умениевых и компетентностных результатов*.

**Цель статьи** – анализ современного состояния системы высшего образования.

**Изложение основного материала.** Традиционно университетом не мог называться профильный вуз, ибо само слово «университет» предполагает всеобщность (универсальность) и исключает профильность и узкую специализацию. Вспомним, что испокон веков чисто техническая «Бауманка» на-

<sup>1</sup>Статья подготовлена при поддержке Совета по грантам при Президенте РФ, проект МК-6989.2013.6 (научн. рук. – Д. С. Ткач).

звалась училищем, а «Плешка» – институтом. Институтами были и МГИМО, и МФТИ, и ВГИК, и ГИТИС, а «Гнесинка» и «Строгановка» были училищами. Даже ВПШ не называли университетом. Также как лицеем (даже профессиональным) не могло называться ПТУ, а колледжем – культпросветучилище. Заметим, что и на любимом нашими реформаторами Западе никому не приходит в голову называть университетом самый мощный «политех» США – Массачусетский технологический институт.

Сегодня в высшем образовании на постсоветском пространстве есть *профильные университеты*, а в школьном – *универсальные профили*. Хотя одно, хоть другое – это нелепые симулякры постмодернистской эпохи. А если к взятому за чужое в кавычки словесному кентавру типа «медицинский университет» (либо «медицинский», либо «университет») или «университет путей сообщения» добавить неблагозвучную аббревиатуру типа ГБОУ ВПО НИУ, то содержательная каша и обезличивание учреждения гарантированы. «Как вы судно назовёте, так оно и поплывёт». Вот и плывут по никак не иссякающим мутным постперестроечным водам эти странные конгломераты, в названии которых есть слово «университет». Это похлеще, чем советский «Ленинский университет миллионов».

Университетское образование всегда принципиально отличалось от подготовки в профильном вузе так же, как образование в классической гимназии – от подготовки в реальном училище. Раньше крайне редко к слову «университет» добавляли слово «классический», ибо *он другим быть не мог*. Так же как раньше никому в голову не приходило к слову «семья» добавлять «традиционная». Теперь же это, увы, приходится уточнять.

В общей массе единые для всех вузов образовательные стандарты обезличивают и классические университеты, и профильные вузы. Одни благодаря компетентизации теряют свою широту, универсальность. Другие, свежее испечённые новые университеты (даже если они убирают из названия слова «педагогический», «технический») эту широту и универсальность всё равно не обретают. В итоге одни – *уже* не университеты, другие – *ещё* не университеты.

Образование в классических университетах большинства развитых экономик мира отличается от образования в профильном вузе тем, что оно

- а) предполагает образовательный результат, выходящий за пределы формирования профессиональных компетенций (что нормально для профильных вузов), состоящий в формировании личностных качеств выпускников, способных становится лидерами в педагогическом и научном сообществе высшего и послевузовского образования;
- б) имеет более широкую (универсальную) направленность взращивания будущей профессорско-преподавательской и научной элиты страны;
- в) носит проектный и инновационный характер и служит экспериментально-исследовательским полигоном для отработки моделей вузовского образования для остальных профильных вузов;
- г) не отказываясь от компетентностного подхода, осваивает и преодолевает его, выходя на уровень научного и педагогического форсайт-проектирования;
- д) осуществляет прорывную миссию создания научных и педагогических точек роста, создающих «разность потенциалов» для будущего роста профильных вузов;
- е) носит инновационный характер, формирует и совершенствует вузовскую традицию, распространяемую затем на остальное профессиональное сообщество.

В высшем профессиональном образовании России произошли кардинальные изменения, которые коснулись всех учреждений профессионального образования, включая классические университеты. Резкое расширение общей сети вузов (за счёт создания негосударственных вузов и расширения сети филиалов вузов всех организационно-правовых форм), переход на Болонскую систему, падение конкурсов из-за демографических факторов обусловили ряд серьёзных проблем в жизнедеятельности классических университетов, что привело к падению их престижа и эффективности деятельности. Это подтверждается как мониторингами эффективности, проводимыми Министерством образования и науки РФ, так и независимыми экспертами. Даже крупнейшие классические университеты страны не входят в рейтинги лучших вузов мира.

Социологический опрос [1], проведённый в 2012–2013 гг. в 42 регионах России (более 1500 респондентов – школьных учителей и преподавателей вузов), выявил негативные тенденции, связанные с переходом на компетентностные рельсы и вхождение в Болонский процесс. Один из вопросов предполагал выбор варианта, наиболее точно завершающего следующую фразу: «Большинство российских вузов перешли на двухступенчатую систему подготовки выпускников (бакалавриат-магистратура). В результате этого качество образования...». Результаты представлены в табл. 1. Переход на двухуровневую систему высшего образования бурно обсуждался педагогическим сообществом высшей школы, выявив острые противоречия во мнениях относительно целесообразности такого перехода. Наиболее ярким выражением этих противоречий стала полемика ректора МГУ В. А. Садовниченко с тогдашним министром образования России В. М. Филипповым. С тех пор прошло почти де-

сять лет, но ответы наших респондентов показывают, что противоречия в оценках никуда не исчезли, а скорее усугубились.

**Таблица 1.**

**Влияние перехода на двухступенчатую систему высшего образования на его качество (в %).**

Варианты ответов	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	1,1	0	1,1	1,9	0
Незначительно улучшилось	11,3	15,5	12,1	8,7	16,3
Осталось без изменений	23,9	27,6	24,1	18,4	18,9
Незначительно ухудшилось	14,6	6,9	15,5	16,4	13,9
Резко ухудшилось	17,3	5,2	14,	33,8	27,6
Затрудняюсь ответить	29,0	44,8	32,0	14,1	19,3
Другое	2,8	0	1,1	6,7	4,0

*Примечание:* СПО – это респонденты со средним профессиональным образованием, ВО – с высшим образованием, КН – кандидаты наук, ДН – доктора наук.

Довольно распространено (судя по свободным ответам) мнение о том, что «выводы делать пока рано», и отчасти это так. Ведь десять лет – это всего два полных поколения выпускников, да и начался переход в разных вузах в разные сроки. С другой стороны, совокупное число противников двухуровневой модели почти в три раза больше числа её сторонников (32% против 12%). Велико число «неопределившихся». Очевидные минусы этой модели («недоподготовленность» бакалавров и ограниченное число мест в магистратуре), по-видимому, перевешивают возможные плюсы (акцент на практической подготовке и трудоустройстве) в сознании преподавателей. Добавим к этому деформированный рынок труда, сводящий на нет все заклинания о возможности благополучного трудоустройства.

Поскольку по требованиям ФГОСа работают с магистрантами по преимуществу представители профессорско-преподавательской корпорации высшей квалификации (профессора, доктора наук), то на бакалавриате резко «оголился» уровень квалификации преподавателей. Произошло перераспределение кадров. И сегодня редко встретишь высококлассного профессора, работающего с первокурсниками-бакалаврантами (слово-то какое!). Качество работы со студентами первой ступени явно пострадало.

Наполняемость групп в магистратуре явно ниже, чем на бакалавриате. Большая часть лучшей профессуры стала работать именно в этих группах. Казалось бы, что это замечательно! Можно получить высокое качество образования. Но ведь у этого явления есть обратная сторона. Лучших профессоров слышат единицы магистрантов, а масса бакалаврантов остаётся вне их внимания. Коэффициент преподавательского влияния этих профессоров на душу студента (особенно первой ступени) ведь резко упал.

Однако нужно признать, что переход уже произошёл, и в любом случае, возврат к прежней модели будет нести гораздо больше издержек, нежели «доводка» нынешней. Формат и содержание этой доводки – вот что сейчас должно обсуждаться экспертным сообществом с привлечением максимально широкой общественной профессиональной экспертизы. И это то, чего, судя по свободным ответам респондентов, сейчас остро не хватает.

Другой вопрос касался влияния на качество образования внедрения компетентностной модели. Вопрос, как и предыдущий, также строился в форме продолжения фразы: «В последние годы произошёл переход от знаниево-умениевого подхода в обучении студентов к компетентностному. В результате этого качество образования...». Ответы распределились следующим образом (табл. 2).

**Таблица 2.**

**Как влияет на качество образования внедрение компетентностного подхода? (в %)**

Варианты ответов	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	1,1	0	1,5	1,0	0
Незначительно улучшилось	19,1	21,8	19,8	9,0	4,5
Осталось без изменений	26,7	28,9	25,0	31,7	59,0
Незначительно ухудшилось	13,6	6,9	15,7	11,1	9,5
Резко ухудшилось	18,5	8,5	19,1	27,1	13,6
Затрудняюсь ответить	16,7	33,9	17,0	8,1	4,4
Другое	4,3	0	1,9	12,0	9,0

Видно, что в этом случае оценки респондентов более сдержанны. Наиболее популярный ответ – «осталось без изменений». Тем не менее, большая часть респондентов склонны считать, что внедрение компетентностного подхода повлияло на качество образование скорее негативно (32% против 20%, придерживающихся противоположного мнения). Нам представляется, что отчасти на ответы респондентов на этот вопрос влияет общий негативизм в отношении реформ. С другой стороны, идея

компетентностного подхода вызывает в педагогической среде дискуссии, обуславливающие разницу в оценках. По нашему же мнению, внедрение компетентностного подхода чаще всего происходит либо формально (просто зуну называют по-другому), либо (что хуже) принимает форму «заточки» обучающегося под узкоспециализированные задачи. Ведь согласитесь, что «образованный» и «компетентный» – это далеко не одно и то же.

Таким образом, системе классического высшего образования брошены вызовы. Эпохой, системой, реформаторами и обществом. *Под вызовами мы понимаем некие требования, предполагающие не приспособление к ним, а борьбу с ними.* Эти вызовы, на наш взгляд, следует разделить на три группы: *модернизационно-управленческие, общественно-политические и социально-культурные.* Разберёмся с каждой группой вызовов отдельно.

*А. Модернизационно-управленческие вызовы.* Размывание понятия «классический университет» и «классическое образование» за счёт реорганизации профильных вузов (институтов и академий) в профильные (неклассические) университеты, и некоторого числа профильных (в первую очередь педагогических) вузов в классические университеты, что привело к увеличению количества университетов, претендующих называться классическими.

Организационная усложнённость новой структуры системы высшего профессионального образования, обусловленная «кентаврическим» соединением новой двухступенчатой болонской системы и старой системы послевузовского образования.

Одновременность организационных (переход на двухступенчатую систему) и содержательных (внедрение компетентностного подхода) реформ, вызвавшая резкое увеличение объёмов работы (и отчётности), непосредственно не связанной с образовательным процессом.

Внутреннее расслоение университетского сообщества, и в первую очередь профессорско-преподавательской корпорации, на сторонников и противников проводимой модернизации высшего профессионального образования.

Постепенное сокращение в классическом университете педагогической подготовки выпускников и переориентация с классического образования на практико-ориентированную подготовку.

Неготовность (моральная и ресурсная) образовательных организаций к динамичному учёту мировых тенденций в стратегическом управлении университетами, особенно ощутимым этот фактор оказался в условиях перехода на Болонскую систему.

Сужение временных рамок в создании инновационных образовательных и научных продуктов.

Деформация научно-исследовательской политики университетов погоней за грантами и заказами.

Повсеместная технологизация образовательного и воспитательного процессов, дегуманизирующая университетский уклад.

Слабая развитость оценочного компонента, его рефлексивной составляющей в системе высшего профессионального образования, нацеленность на статичность промежуточных результатов (прибыль, технические условия, площади и др.) в определении критериев эффективности, а не на качественное выстраивание долгосрочных отношений и установление тесной обратной связи с работодателями.

*Б. Общественно-политические вызовы.* Рассогласованные темпы реформаторских изменений. Фрагментарный характер взаимодействия политических структур и представителей общества.

Несовершенство нормативно-правовой базы текущих изменений. Изменение правового поля, в котором развивается система высшего образования (отсутствие нормативно-правовой ясности и наличие неопределённости целого ряда ключевых понятий данной отрасли, недостаточное нормативное регулирование целого ряда нововведений и механизмов их реализации).

Коммерциализация системы высшего классического образования, вызывающая опасность разрушения традиций и духа академического сообщества через ориентацию на прибыль.

Вынужденная депрофессионализация части ППС, порожденная стратегиями выживания в условиях нищенских зарплат:

а) стратегия «волка ноги кормят» – преподавание сразу в нескольких вузах, любых предметов, за которые предлагают взяться, не оставляющее времени на системную научно-методическую работу, и ведущее в силу перегрузки к быстрому выгоранию;

б) стратегия «частичного ухода» – когда работа в вузе становится остаточным «хобби», а основное время уделяется более прибыльным занятиям;

в) стратегия «кормления и местничества» – попросту обмен зачетов и экзаменов на деньги, «благо» предложения хоть отбавляй, что также достаточно быстро «убивает» нечто очень важное в преподавателе.

*В. Социально-культурные вызовы.* Замена социокультурного контекста в определении термина «образование» на сугубо экономический и предпринимательский контексты. Это вызов не только образованию, но и всем сферам социокультурных преобразований. Образование сегодня – это товар, востребованный на рынке образовательных услуг, где студенты выступают в роли инвесторов, а вузы –

участники международной конкуренции, занимаются продажей образовательных услуг, зачастую, далеко не наивысшего качества. Мы убеждены, что образование нельзя рассматривать только через прибыльную доминанту, только лишь как рыночное благо. Образование – это, прежде всего, совокупность социокультурных навыков, элитарного знания, отношений и ценностей, необходимых для их активного воспроизводства в течение всей жизни и эффективного участия в росте научного, исследовательского, культурного и духовного благосостояния общества.

Соответственно, прагматизация и утилитаризация мотивов участников образовательного процесса порождает духовный и творческий кризис, не позволяющий воспроизводить новые устойчивые духовные традиции и ценности, разрушая имеющиеся и подменяя их ценностями потребления.

Виртуализация социокультурного сообщества, которая выражается в нескольких эффектах: обеспечивает мобильность процессов коммуникации и снижает потребность живого общения с агентами социализации, что затрудняет адресность в построении диалоговых коммуникаций и приводит к повышению уровня социального одиночества в обществе.

Снижение способности молодого поколения к интеллектуальной мобилизации, аналитической способности установления причинно-следственных связей тех или иных событий, за счёт формирования «мозаичного сознания». Этот фактор затрудняет реализацию требований Болонской декларации в российских классических университетах в части неготовности большинства студенческого сообщества к увеличению доли и изменению характера самостоятельной работы, к обдуманному выбору дисциплин и чёткому пониманию на формирование каких компетенций они направлены.

Университетскому профессиональному сообществу придётся давать скорые ответы на эти вызовы, ибо *ремеслу* компетентизации окончательно возьмёт верх над *образованностью*, *технэ* над *логосом*, а *потребление* над *культурой*. Уже ведь очевидно, что «в таком укладе происходит расчеловечивание человека. В компетентностном укладе образования человек «затачивается» под налично существующее производство, которое с невероятной скоростью модернизируется, и в котором человек оказывается лишь расходным материалом» [2, с. 79–80].

Складывается впечатление, что в лексиконе нынешних реформаторов высшей школы понятия «классический университет» уже нет, ибо уж совсем плохо с ним стыкуются понятия «компетентизация», «эффективность», «коммерциализация». А без элитного классического образования, без классических университетов (их должно быть мало) слиняут и остальные вузы, ибо классические университеты традиционно задавали планку и создавали *разность потенциалов*, порождавшую *ток* отечественного вузовского интеллекта. Беда сегодняшнего высшего образования – это огромное *внутреннее сопротивление* бюрократов и реформаторов, двинутых на эффективности и экономизме. А закон Ома ещё никто не отменял.

**Таким образом**, сегодня остро стоит вопрос разработки модели стратегического развития классического университета, позволяющего адекватно отвечать на перечисленные вызовы и формировать желаемый образ будущего. Иначе образование превратится в подготовку, универсум в ремеслу, университет – в ремесленное училище, а самое большое «мужество в ремеслухе – это восторг подчинения обстоятельствам».

#### Литература

1. Хагуров Т. А. Реформы образования глазами учителей и преподавателей / Т. А. Хагуров, А. А. Остапенко // Школьные технологии. – 2013. – № 6. – С. 3–17.
2. Слободчиков В. И. Ключевые категории мышления профессионального педагога / В. И. Слободчиков, С. М. Зверев. – М. : Спутник+, 2013. – 105 с.

#### **Остапенко А. О., Ткач О. С., Хагуров Т. А. Чи погубить компетентнісний підхід і Болонська система класичний університет?**

**Резюме.** Профільні вузи перейменовуються в університети. Класичні університети та профільні вузи переходять на єдині стандарти. Набуття це чи втрата? Що від цього придбає і що втратить університетська освіта? Якими в перспективі будуть наслідки переходу від універсалізму класичної освіти до прагматизму компетентнісного підходу? Чи корисно перетворення освіти з блага в послугу?

**Ключові слова:** класичний університет, профільний вуз, класична освіта, професійна підготовка, ефективність, випереджальний розвиток, вища професійна освіта, виклики часу, стратегія розвитку університетів.

#### **Остапенко А. А., Ткач Д. С., Хагуров Т. А. Погубит ли компетентностный подход и Болонская система классический университет?**

**Резюме.** Профильные вузы переименовываются в университеты. Классические университеты и профильные вузы переходят на единые стандарты. Обретение это или потеря? Что от этого обретёт и

что потеряет университетское образование? Каковы в перспективе последствия перехода от универсализма классического образования к прагматизму компетентностного подхода? Полезно ли превращение образования из блага в услугу?

**Ключевые слова:** классический университет, профильный вуз, классическое образование, профессиональная подготовка, эффективность, опережающее развитие, высшее профессиональное образование, вызовы времени, стратегия развития университетов.

**Ostapenko A. A., Tkach D. S., Nagurov T. A. Will competence approach and the Bologna system ruin classical university?**

**Summary.** Profession-oriented higher education institutions are renamed into universities. Traditional universities and profession-oriented higher education institutions pass to uniform standards. Is it an attainment or a loss? What will university education find and what will it lose? What are the distant consequences of changing from the universalism of classical education to the pragmatism of competence-based approach? Is it useful to transform the education from the benefit into the service?

**Key words:** classical university, profession-oriented higher education institution, traditional education, vocational training, the efficiency, advanced development, higher education, time calls, university development strategy.

УДК 37.011.3-051:005.336.2:339.9(100)(4)

*Пуховська Л. П.*

## **ДИСКУСІЯ У СВІТОВОМУ ОСВІТНЬО-НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ ЩОДО КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ: СХОЛАСТИЧНИЙ СПІР ЧИ ПОШУК СУТНОСТІ?**

**Постановка проблеми.** Вхідження нашої країни в інформаційне суспільство вимагає формування у громадян навичок переходу від життя в локальному (регіональному, національному) середовищі до життя і співробітництва в глобальному просторі. В умовах стрімких трансформацій запорукою успішності суспільства є професійна компетентність вчителів як основа їх професійної діяльності.

**Аналіз наукових робіт,** присвячених компетентнісному підходу до підготовки вчителів, показує, що поряд з визнанням феномена професійної компетентності вчителя серед фахового загалу в Україні упродовж багатьох років відсутній відповідний консенсус щодо визначення понятійно-термінологічного апарату дослідження цієї актуальної науково-практичної проблеми. Неоднозначність тлумачення ускладнює вихід вітчизняних наукових розробок у міжнародний освітньо-науковий простір. Джерелом поступу в цьому напрямі є аналіз зарубіжних наукових дискусій стосовно складових, сутнісних характеристик, контекстуальної основи застосування й системного зв'язку провідних термінів і понять компетентнісного підходу до педагогічної освіти.

В працях українських та російських вчених «компетентність» виступає як міждисциплінарна категорія, що є об'єктом вивчення педагогів, психологів, соціологів, лінгвістів. Будучи тісно пов'язаною з категорією якості, ця проблема стала пріоритетним напрямом педагогічних досліджень у всіх ланках освіти. Свій вклад у дослідження цих проблем вносять вчені-компаративісти, які роблять спроби аналізу компетентності педагогів у різних освітніх системах, зокрема, у США (І. Гушлевська, Т. Ларіна, М. Нагач, С. Тезікова); Канаді (М. Лещенко, Н. Мукан, В. Погребняк); Великій Британії (Н. Авшенюк, О. Волошина, І. Задорожна, Ю. Кіщенко); Німеччині (Н. Козак, Л. Чулкова); Франції (Ю. Несін, В. Лашихіна); Скандинавських країнах (Н. Базилюк, І. Жерноклеєв). До розкриття різних аспектів професійної компетентності педагогів у європейському контексті долучилися О. Глузман, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Овчарук, А. Сбруєва та ін. Проте теоретичні засади проблеми професійної компетентності вчителів у сучасному світі продовжують залишатися малообґрунтованими з причини недостатньої розробленості у світовому науковому просторі загальної теорії компетентності.

Українськими вченими напрацьовано ряд суттєвих характеристик щодо компетентнісного підходу в педагогічній освіті, і освіті в цілому. Проте вони залишаються в межах національного наукового обігу, тому що мало представлені у міжнародних виданнях, недостатньо оприлюднюються на наукових конференціях міжнародних професійних організацій світового та європейського рівнів тощо. Як зазначалося в Рекомендаціях методологічного семінару НАПН України «Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України» (18 березня 2009 р.), першочергового наукового розв'язання потребують уточнення загальних і специфічних (з урахуванням національних особливостей) компетентностей відповідно до галузей, напрямів, галузей і спеціальностей та типів (академічного і професійного), за якими готуються фахівці з вищою освітою; теоретичного обґрунтування