

УДК 377.5, 37.012

## Компетентностный подход в среднем профессиональном образовании: систематический обзор российской литературы

Ольга А. Романова

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия*

*E-mail: oromanova@hse.ru*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0429-8310>*

DOI: 10.26907/esd.16.2.06

*Дата поступления: 1 ноября 2019; Дата принятия в печать: 14 февраля 2020*

### **Аннотация**

Статья посвящена анализу отечественной литературы, связанной с реализацией компетентностного подхода в среднем профессиональном образовании (СПО). Целью работы является систематизация имеющихся публикаций по данной проблематике и формирование актуальной повестки для будущих исследований. Статья представляет систематический литературный обзор: единообразное описание выборки публикаций из наиболее авторитетных российских изданий за период 2005-2019 гг. в рамках предварительно сформулированной системы категорий. Кроме того, исследование включает углубленное изучение проработанности отдельных аспектов реализации компетентностного подхода с помощью контент анализа.

Ключевыми результатами исследования являются основные понятийные признаки конструкта, лежащего в основе компетентностного подхода в России. Суммированы данные о понятийно-терминологическом аппарате, используемом при обсуждении компетентностного профобразования. Получены данные о доминирующих методах исследования выбранной проблематики и целевой аудитории большинства опубликованных работ. Представлены свидетельства наличия дефицитов проработанности внедрения компетентностного подхода в российском СПО. В частности, в литературе практически отсутствуют суждения, которые свидетельствуют о понимании или изучении специфики оценки результатов профобразования, сформулированных в терминах компетенций.

Практическое использование полученных результатов позволит восполнить пробелы в научной поддержке внедрения компетентностного подхода в российском СПО. Статья будет полезна представителям исследовательского сообщества, педагогическим и управленческим кадрам профессиональных образовательных организаций, а также лицам, принимающим решения в области образовательной политики.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, среднее профессиональное образование, kurikulum, литературный обзор, компетенция, компетентность.

# Competence-based Approach in Vocational Education and Training: Systematic Review of the Russian Literature

Olga A. Romanova

*Higher School of Economics National Research University, Moscow, Russia*

*E-mail: oromanova@hse.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0429-8310>

DOI: 10.26907/esd.16.2.06

Submitted 1 November 2019; Accepted 14 February 2020

## Abstract

The article is devoted to analysis of the Russian literature related to the implementation of the competence-based approach in vocational education and training (VET). The objective of the study is to systematize existing publications on this issue and to formulate an agenda for future research. The paper presents a systematic literature review: a uniform description of a sample of publications from the most influential Russian journals for the period 2005-2019 within a pre-defined category system. Moreover, the research includes an in-depth study based on content analysis that reveals how different aspects of the competency-based approach are currently elaborated in the literature.

The results include some basic conceptual features of the construct that underlies the competence-based approach in Russia. It summarizes the data on the conceptual and terminological apparatus used in the discussion on competency-based vocational education. The paper also presents the data on the dominant research methods and the target audience of the articles in the sample. The most important result of the study is an evidence of deficiencies in research that support the introduction and adaptation of competence-based approach in the Russian VET. In particular, there are practically no judgments, which indicate that researchers understand or delve into changes in assessment of educational outcomes that are reformulated in terms of competences.

The practical use of the results will fill the gaps in scientific support for the implementation of the competency-based approach in the Russian VET. The article will be useful for representatives of the research community, pedagogical and managerial personnel of vocational schools as well as for decision-makers in the field of VET policy.

**Keywords:** competence-based approach, vocational education and training, curriculum, literature review, competence, competency.

## Введение

Предпосылки трансформации знаниевой образовательной парадигмы в отечественной педагогической науке возникли еще в 1980-х годах (Landsheer, 1988). Тем не менее особую актуальность эта проблематика приобрела только в начале 2000-х годов, когда Российская Федерация начала подключаться к международным процессам, направленным на повышение прозрачности образовательных систем. Так, в 2000 г. Россия присоединилась к Лиссабонской конвенции «О признании квалификаций», относящихся к высшему образованию в европейском регионе (1997 г.). Целью конвенции являлось утверждение концепции международного признания образовательных результатов, что требовало разработки общепонятных критериев для такого признания (Polikanova, 2008). Через три года данная инициатива получила развитие в рамках Болонского процесса.

В рамках национальной государственной политики новые векторы совершенствования системы образования были сформулированы в Концепции развития образования на период до 2010 г. и в Стратегии модернизации содержания общего образования. Эти документы поставили задачу перехода всех уровней образования на формирование компетенций обучающихся. В 2010 г. компетентностный подход был закреплен в нормативно-правовых документах – новых федеральных государственных стандартах (ФГОС) среднего профессионального и высшего образования.

Несмотря на единовременную разработку ФГОС для разных уровней после школьного образования, в фокусе внимания исследовательского сообщества оказалось внедрение компетентного подхода в вузах. Возможное объяснение этому находится в том, что Болонский процесс, ставший катализатором введения компетентного подхода в России, направлен на наиболее радикальные трансформации именно высшего образования. Кроме того, значительная доля представителей исследовательского сообщества являются сотрудниками вузов, что обуславливает личный интерес к изменениям, продиктованным сменой образовательной парадигмы. Так или иначе, среднее профессиональное образование (СПО) оказалось на периферии серьезных научных изысканий в рамках этой проблематики. Тем временем, профессиональная подготовка в условиях колледжей и техникумов обладает ярко выраженной спецификой, которая предполагает собственные вызовы и решения, связанные с реализацией компетентного подхода (КП). В силу этого представляется актуальной задача систематизации немногочисленных работ, посвященных КП в СПО, а также задача формулирования повестки для будущих исследований.

Для решения поставленной задачи было принято решение использовать систематический обзор литературы. Данный подход является нетрадиционным для российских исследований в области образования и, как правило, ассоциируется с доказательным подходом в медицине. Однако, в международной практике систематические литературные обзоры вышли за пределы здравоохранительной сферы. Причем речь идет не только о попытках выявить эффекты, обнаруженных рядом количественных исследований, но и более широком освящении проработанности отдельных тем. В качестве примеров, иллюстрирующих этот тезис, можно обратиться к работе, посвященной исследованию развития навыков в Индии (Cabral & Dhar, 2019), публикации, систематизирующей международный опыт использования дополненной реальности для инклюзии в образовании (Quintero et al., 2019), статью, суммирующую данные исследований о качестве образовательного опыта студентов вузов (Tan, Muskat, & Zehrer, 2016) и т.д. Данные работы выполнили роль ориентира при разработке дизайна настоящего исследования.

## Обзор литературы

Компетентный подход зародился в 60-х гг. XX века в США как ответ на недостаточную социальную релевантность множества образовательных программ, их оторванность от рынка труда (Mulder & Winterton, 2016). В его основу положена концепция лингвиста Н. Холмского, разграничившего собственно языковую компетенцию (знание, владение языком) и его применение (использование языка в конкретных ситуациях). Философия образования, в рамках которой развивался КП, берет начало в трудах Д. Дьюи (Barrick, 2017). В частности, в его взглядах на роль опыта в обучении индивида, а также идее экспериментального метода в образовании.

На протяжении 1970-1990 гг. новый подход многократно подвергался критике за излишний редукционизм и отсутствие системности (Biemans et al., 2009). Его первые версии включали использование детализированных списков, состоящих из минимальных поддающихся оценке поведенческих фрагментов той или иной трудовой деятельности. В таком виде подход не отображал многоставность и комплексность конструкта компетенции, помещая в фокус только практические навыки. Помимо этого, слишком громоздкие списки компетенций скорее затрудняли, а не помогали разрабатывать учебные планы и развивать компетенции квалифицированной рабочей силы (Barnett, 1994). Ответом на выявленные недостатки

стала замена узко бихевиористской интерпретации КП на рассмотрение его с позиций холизма и социально-конструктивистской педагогики (Biemans et al., 2009; Wesselink, Biemans, Mulder, & Elsen, 2007).

Более целостное видение желаемых образовательных результатов и их связи с будущей профессиональной деятельностью привело к дальнейшей популяризации компетентного подхода. Всеобщий переход на язык компетенций стал рассматриваться в качестве необходимого шага на пути решения проблемы несоответствия подготовки в системе СПО и требований работодателей (Biemans et al., 2009). Компетентностное образование начало относиться к числу факторов, способствующих сокращению трудностей выпускников при переходе учеба-работа (Biemans et al., 2004). В результате развитие профобразования в русле КП приобрело статус международной тенденции (Barabasch, 2017; Cedefop, 2012; Powell, Bernhard, & Graf, 2012; Wijnia, Kunst, van Woerkom, & Poell, 2016). При этом необходимо отметить, что не существует единого универсального международного компетентного подхода в СПО. Речь идет о множестве национальных подходов, которые не могут быть отделены от локальных средовых условий и импортированы в другие социально-экономические и институциональные контексты (Baumeler, 2019). Помимо прочего, одной из причин невозможности подобного переноса является то, что КП всегда накладывается на уникальную исторически сложившуюся и культурно-окрашенную педагогическую парадигму.

Глубина различий в том, что обозначается под определением компетентностного подхода в образовании разных стран, может быть проиллюстрирована с помощью кейсов Англии, Франции и Германии. Английское понимание компетенции – это прямое алгоритмизированное описание функций работников. Центральным понятием при этом являются навыки, которые не поддерживаются какой-либо знаниевой базой. В качестве цели профобразования поставлена узкая задача обеспечения будущего трудоустройства обучающихся за счет развития востребованных профессиональных компетенций (Brockmann, Clarke, Mehaut, & Winch 2008). Во Франции и Германии компетенции являются сложными интегративными конструктами, охватывающими знания, практический опыт решения профессиональных проблем, а также социальные и личностные характеристики. Цель профобразования в этих странах выходит за пределы подготовки специалиста, готового к выполнению строго очерченного функционала. Несмотря на то, что французское СПО обеспечивается на базе профессиональных образовательных организаций, а немецкое профобразование в преобладающем большинстве случаев осваивается в рамках дуальной модели, в обоих случаях студенты готовятся не только к роли работника, но и гражданина, и социально ответственной личности в широком смысле (Brockmann et al., 2008; Brockmann, Clarke, Winch, 2008). Необходимо отметить, что во Франции особенно подчеркивается роль теоретических знаний в вопросе формирования компетенций: предполагается, что компетенция является результатом взаимодействия между теорией и профессиональным, а также личностным опытом.

Невозможность прямого переноса КП означает что каждая из стран, вступивших на путь развития компетентностного профобразования, вынуждена самостоятельно прорабатывать связанные с этим вызовы. Это обуславливает особую роль исследовательского сообщества в вопросе успешного перехода на новую образовательную парадигму, т.к. без изучения и адаптации практик, полученных из международного опыта, попытка их прямого переноса может завершиться выхолащиванием и дискредитацией самого понятия компетентностного подхода.

Существующая литература позволяет выделить ряд типовых проблем, сопровождающих внедрение компетентностного образования. К ним относятся:

- Сложность в определении границ понятия компетенции и его операционализации;
- Поиск баланса в стандартизации – обучение в рамках жестких стандартов, разработанных на основе анализа практик решения профессиональных задач в настоящем, может приводить к недостаточному учету высокой скорости технологических изменений и соответственно не обеспечивать конкурентоспособность выпускников в долгосрочной перспективе. В свою очередь, недостаточная стандартизация может приводить к потере связи с рынком труда и невозможности обеспечения гомогенного качества профобразования;
- Проблемы интеграции образования в условиях разных мест его реализации: в колледже и на предприятии;
- Трудности перевода ожидаемых результатов образования, сформулированных в терминах компетенций, в конкретные образовательные активности (педагогические методы и технологии, формы организации образовательного процесса);
- Задачи разработки методов оценки компетенций;
- Проблемы, связанные с изменением традиционных ролей преподавателей и студентов (например, КП подразумевает усилие ответственности студентов за собственные образовательные результаты, как это обеспечить?);
- Вопросы обеспечения развития актуальных профессиональных компетенций педагогов и администрации СПО (Varabach, 2017; Biemans et al., 2004).

Вместе с тем, уникальные национальные контексты предполагают необходимость открытого подхода к анализу модернизации СПО в русле КП. Способом структуризации такого анализа является широко используемая в международном дискурсе концепция куррикулума (Cedefop, 2010; Cedefop, 2012; Hodge, 2015). Остановимся более подробно на этой концепции, которая «не была разработана для достижения определенной цели, а скорее развивалась в ответ на возрастающую сложность принятия решений в сфере образования» (Longstreet & Shane, 1993).

Дефиниции куррикулума широко варьируются в работах разных исследователей. Попытка систематизировать и обобщить их позволила выделить пять типов определений, ранжируемых от самого узкого до наиболее широкого (Su, 2012):

1. Куррикулум – это цели образования, включая индикаторы их достижения;
2. Куррикулум – это содержание образования и его цели;
3. Куррикулум – это запланированное содержание образование, его цели и педагогические методы, необходимые для их достижения;
4. Куррикулум – это документы, определяющие содержание и цели образования, а также методы их достижения и оценки;
5. Куррикулум – это образовательный опыт, в который входят содержание и цели образования, методы достижения целей образования и их оценка, внеурочная деятельность и образовательная среда (в том числе совокупность социальных и культурных норм, ценностей и убеждений, принятых в конкретной образовательной среде).

Пример комплексного определения куррикулума, достаточно всеобъемлющего для использования в сравнительном международном исследовании – «нормативный документ (или серия документов), задающая рамки для планирования образовательного опыта. В зависимости от страны, типа образования и образовательного института, куррикулум может также обозначать образовательные результаты, цели, содержание, время и продолжительность обучения, а также методы обучения и оценки образовательных результатов» (Cedefop, 2010).

Все вышесказанное позволяет резюмировать, что в целом понятие куррикулума соотносится с неким способом разграничения разных аспектов образования для удобства планирования и/или мониторинга их реализации. Зачастую при этом данный термин отождествляется с одним или несколькими из выделенных аспектов.

Особое место куррикулума в обсуждении проблем образования обуславливает его глубокую теоретическую проработанность, например, в разрезе уровневых моделей. Впервые подобная теоретическая разработка была предложена в 1979 г. Дж. Гудлэдом и его коллегами, которые разделили куррикулум на шесть типов:

- Идеальный куррикулум – это образовательные результаты и активности, существующие в представлении разработчика куррикулума;
- Формальный куррикулум – фактически существующие письменные документы, связанные с планированием и реализацией образовательного процесса;
- Воспринимаемый куррикулум – представления об образовательном процессе, полученные из формального куррикулума, индивидами, которые его непосредственно реализуют;
- Операционализируемый куррикулум – образовательные активности, которые реализуются преподавателями в образовательном процессе;
- Испытанный куррикулум – действительно испытанный и приобретенный студентами образовательный опыт;
- Достигнутый куррикулум – реально достигнутые студентами образовательные результаты (Goodlad, Klein, & Tye, 1979).

В дальнейшем многие исследователи предлагали свои варианты классификации типов или уровней куррикулума, основанных на последовательном анализе процесса образования, ролей его участников и их результатов (Berger et al., 2012; Kelly, 2009; Martin, 1983). Некоторые из них вводят не учтенные ранее типы куррикулума, другие по-иному группируют и обосновывают явления, обозначенные их предшественниками. В данной работе мы проанализируем тренды и дефициты, связанные с научным сопровождением внедрения компетентностного подхода в СПО, с помощью трехуровневой модели куррикулума Ван ден Эккера и его коллег (Van den Akker, Fasoglio, & Mulder 2010). Эта модель выбрана за счет оптимального соотношения обобщения и детализации разных типов куррикулума для представления общей картины того, как распределяется внимание российских исследователей. В выбранной модели выделяются:

Планируемый куррикулум (макро уровень) – формулирование результатов, форм, методов, содержания образования и т.д. на макро уровне. Этот тип куррикулума включает в себя идеальный куррикулум (систему философских взглядов на образование и его цели) и письменный куррикулум (документы, определяющие те или иные аспекты образования, например, образовательные стандарты).

Реализуемый куррикулум (мезо уровень) – представления о планируемом куррикулуме, полученные за счет его интерпретации непосредственными участниками образовательного процесса (например, рабочие программы педагогов), а также все образовательные активности, происходящие в рамках учебного процесса (конкретные действия преподавателя и студентов).

Достигнутый куррикулум (микро уровень) – субъективный образовательный опыт студентов, а также их индивидуальные образовательные достижения (этот уровень куррикулума операционализируется в вопросах, связанных с качеством процедур итогового оценивания и сертификации).

## Материалы и методы

Электронная платформа E-library – крупнейшая научная электронная библиотека в России, интегрированная с Российским индексом научного цитирования (РИНЦ)<sup>1</sup>. На момент отбора публикаций в базе данных E-library насчитывалось более чем 30,8 миллионов публикаций<sup>2</sup>. Поиск научных работ для анализа осуществлялся по слову «компетентностный» (в названии, в аннотации, в ключевых словах). В качестве удовлетворяющего результата поиска были заданы как книги, так и журналы. При этом перечень журналов ограничен изданиями, входящими в ядро РИНЦ, т.е. наиболее авторитетными российскими журналами, индексируемыми также в Web of Science Core Collection и Scopus. Среди параметров запроса дополнительно был указан поиск работ, с похожим на запрос текстом, что гарантировало охват широкого перечня исследований, так или иначе связанных с развитием компетенций. Отбор публикаций производился за период 2005-2019 гг.

Результат поиска составил 400 статей (на 05.08.2019), преобладающая часть которых посвящена реализации компетентностного подхода в организациях высшего образования. В связи со сравнительно слабой представленностью проблематики внедрения компетентностного подхода в СПО в конечную выборку статей для анализа были также включены публикации, посвященные профессиональному образованию без уточнения его уровня. Итоговая выборка составила 22 статьи (рис. 1).

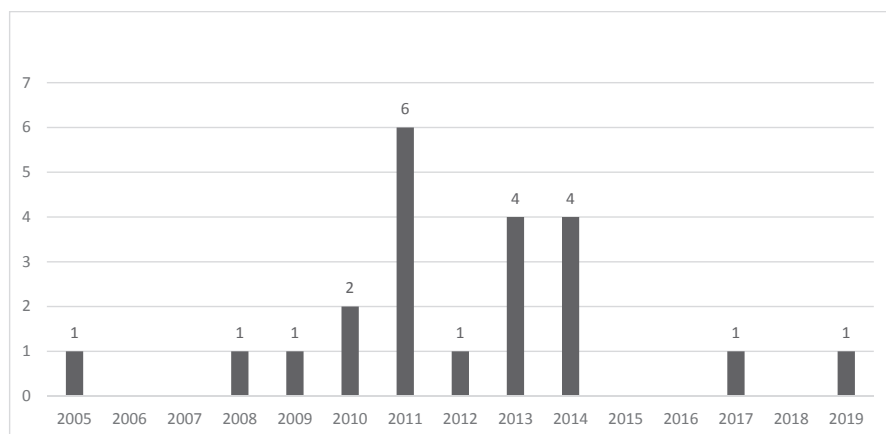


Рис. 1. Распределение статей, использованных для систематического анализа литературы, по годам их публикации

Примечательно, что пики интереса исследовательского сообщества к реализации компетентностного подхода в среднем профессиональном образовании приходятся на 2011 г., а также на 2013-2014 гг. Эти временные интервалы совпадают с государственными инициативами по внедрению КП в Российской Федерации – первыми федеральными государственными образовательными стандартами, формулирующими желательные результаты образования в терминах компетенций (2010 г.), и их обновленной версией (2013-2014 гг.). Это свидетельствует в пользу того, что вопрос продвижения компетентностного подхода в отечественном СПО

<sup>1</sup> РИНЦ является национальной библиографической базой данных публикаций российских ученых.

<sup>2</sup> Август 2019 г.

в большей мере стимулируется централизованной политической волей, а не широкой академической дискуссией.

Для представления общего ландшафта российских публикаций, посвященных компетентностному подходу в СПО, использовалась классификационная система для систематического обзора литературы (таб. 1). Она представляет собой немного редуцированную версию системы категорий, разработанных командой международного сравнительного исследования CodeVET<sup>3</sup> для систематического обзора изучения КП в странах-участниках проекта. При работе с классификацией применялись смешанные методы. С одной стороны, распределение по категориям (подкатегориям) происходило за счет анализа нарратива или вычленения конкретных отрезков текста, соотносимых с классификационной системой (качественная методология). С другой стороны, следующим шагом исследования стал подсчет частоты кодов, полученных после обработки статей (количественная методология).

Таб. 1. Перечень категорий для систематического анализа литературы

	Категория	Подкатегория	Описание категории	Код
A	Определение компетенции/описание концепции компетенции		Источник содержит определение или описание концепции компетенции	A1
B	Классификация или модель компетенций		Источник содержит классификацию компетенций или модель компетенций	B1
C	Компетентностный подход в среднем профессиональном образовании	Макро характеристики компетентностного подхода в СПО	Общие характеристики системы СПО, реализующей профессиональную подготовку в русле компетентностного подхода	C1
		Характеристики куррикулума СПО в условиях реализации компетентностного подхода	Характеристики и принципы компетентностного подхода в СПО, связанные с различными уровнями куррикулума (планируемым, реализуемым и достигнутым).	C2
D	Методы исследования	Количественные	Основным методом исследования в источнике является анализ количественных показателей.	D1
		Качественные	Основным методом исследования в источнике является анализ «качественных» данных (смыслов, представлений, мнений и т.д.)	D2

<sup>3</sup> CodeVET (“Competence development in VET. A comparative analysis of intended and implemented curricula in the field of business administration”) – международный проект, в фокусе которого находится сравнение компетентностного куррикулума в СПО Китая, России и Германии. Инициатива финансируется Федеральным министерством образования и науки Германии в рамках поддержки исследований интернационализации профессионального образования.



		Концептуальные	Источник основан на анализе и синтезе существующих концепций и/или теорий	D3
E	Тип дискурса (на какую целевую аудиторию ориентирован источник)	Политический	Целью источника является формулирование рекомендаций для формирования государственной политики в области образования	E1
		Академический	Целью источника является внесение вклада в академическую дискуссию, расширение знания по исследуемой тематике	E2
		Практически-направленный	Целью источника является формулирование рекомендаций для совершенствования профессионального образования на уровне образовательных организаций, работы отдельных педагогических коллективов или преподавателей.	E3

Основу для разработки классификационной системы в перспективе использования для обзора российской литературы составили следующие вопросы:

- Что в российском контексте понимается под желаемым результатом образования в русле компетентностного подхода? Какой понятийно-терминологический аппарат используется в обсуждении результатов компетентностного образования?
- Есть ли в академической дискуссии альтернатива принятой на государственном уровне модели компетенций/компетентностей, которая состоит из профессиональных и общих компетенций?
  - Сколько статей затрагивают проблематику макро условий успешного внедрения и реализации компетентностного подхода?
  - Сколько статей содержат утверждения, проливающие свет на то, что следует понимать под реализацией компетентностного подхода на уровне планируемого, реализуемого или достигнутого куррикулума? Обсуждение какого типа куррикулума хуже всего представлено в имеющихся научных статьях?
    - Какие методы исследования пользуются наибольшей распространенностью в научных работах, посвященных реализации компетентностного подхода в СПО?
    - На какую целевую аудиторию чаще всего ориентированы российские статьи, связанные с компетентностным подходом в профобразовании?

Ряд вопросов потребовал дополнительно проведения более глубокого качественного контент анализа релевантных отрывков из отобранной литературы. При этом использовались два подхода к дизайну этой части исследования: эксплоративный – категории анализа формировались индуктивным способом из имеющихся данных; дескриптивный – текст анализировался в рамках категорий, дедуктивно сформулированных на основе предварительно выбранной теоретической модели (Mayring, 2014).

Для ответа на вопрос о том, что понимается под желаемым продуктом образования в русле компетентностного подхода, использовалась процедура разработки категорий, описанная У. Кукартцем (Kuckartz, 2019). Пассажи текста, связанные с определением результатов компетентностного образования, были перефразированы с целью выделения ключевых идей. После этого, полученные перифразы были соотнесены с друг другом для объединения в более обобщенные категории. Итогом стали основные признаки понятия компетентность/компетенция, использованные для кодировки всех имеющихся цитат. Заключительной частью работы с этим блоком данных стал подсчет частоты указания признаков

понятия в анализируемой выборке статей. Кроме того, был произведен отдельный подсчет того, в скольких статьях используются термины “компетенция” и “компетентность” и каковы отношения между ними, если авторы публикаций оперируют в своей работе и тем, и тем.

Для углубленного анализа высказываний про куррикулум была использована система категорий, основанная на модели Ван дер Эккера и др. (Van den Akker et al., 2010). В качестве минимального блока для анализа использовались высказывания, в которых содержались данные об устройстве или разработке документов, регулирующих образование, о планировании и реализации учебного процесса, об оценке образовательных результатов и т.д. При анализе отдельных высказываний их интерпретация и распределение по категориям производилась через построение рассуждения о том, для какого типа куррикулума они влекут практические последствия, или, другими словами, какой тип куррикулума находится в фокусе автора или авторов в данном высказывании. Например, высказывание: «Оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения» (Derkach, 2011, p. 218) было закодировано как «достигнутый куррикулум», т.к. подразумевает определенный подход к оценке освоенного образовательного содержания при реализации КП.

Необходимо отметить, что при последующем количественном подсчете нами не принималась во внимание частота пропозиций по типам куррикулума в рамках одной и той же статьи. Статьи маркировалась как содержащие, например, данные о реализуемом и/или планируемом куррикулуме, и далее производился подсчет общего числа статей, содержащих высказывания по этим подкатегориям. Это означает, что даже если публикация содержала хотя бы один тезис, который можно отнести к тому или иному типу куррикулума, она засчитывалась в соответствующей подкатегории. С одной стороны, это может рассматриваться как ограничение данной работы, в силу того, что она не предоставляет подробной картины проработки разных типов куррикулума. С другой стороны, вместе с данными по другим категориям этот подход обеспечивает обобщенный взгляд на внимание исследователей к разным аспектам реализации компетентностного подхода. Таким образом, использованная методика отвечает задачам, поставленным в данном литературном обзоре.

## Результаты исследования

Большая часть отобранных публикаций (73%) содержит определение компетенции/компетентности, сформулированное авторами самостоятельно или цитируемое из других научных работ (таб. 2). Гораздо реже исследователи затрагивают тему классификации компетенций или компетентностей, необходимых для успешности обучающихся в современном мире (только 23% статей содержат подобные комплексные модели). Примером подобных моделей, цитируемых в анализируемых статьях, являются классификации компетенций, предложенные И.А. Зимней и А.В. Хуторским.

Анализ категории А1 свидетельствует о том, что наиболее часто употребляемым термином для обозначения конструкта, находящегося в фокусе компетентностного подхода, является «компетенция» (31% статей, содержащих релевантное определение использует этот термин). Еще четверть публикаций наделяет тем же смыслом термин «компетентность». В 12,5% рассмотренных работ «компетенция» и «компетентность» выступают в качестве взаимозаменяемых синонимов. Ряд других авторов (12,5% выборки статей с определением конструкта, лежащего в основе КП) определяют термин «компетенция» как составную часть

«компетентности», которая, в свою очередь, является ключевой целью профессионального образования.

Таб. 2. Описательная статистика полученных результатов, N=22

Категория	Количество статей	%
A1 - Определение компетенции/описание концепции компетенции	16	72,73
B1 - Классификация или модель компетенций	5	22,73
C1 - Макро характеристики компетентностного подхода в СПО	1	4,55
C2 - Характеристики куррикулума СПО в условиях реализации компетентностного подхода	21	95,45
D1 - Количественные методы исследования	3	13,64
D2 - Качественные методы исследования	1	4,55
D3 - Концептуальные методы исследования	19	86,36
E1 - Политический тип дискурса	5	22,73
E2 - Академический тип дискурса	11	50,00
E3 - Практически-направленный тип дискурса	13	59,09

Вне зависимости от того, оперируют ли исследователи терминами компетенция или компетентность в отношении результата образования в русле компетентностного подхода, его ключевыми признаками являются деятельностный и интегративный характер. Под деятельностным характером подразумевается способность индивида к конкретному и реальному действию. Что касается интегративного характера, то он означает, что ожидаемый результат образования является комплексным и объединяет в себе актуальные знания, умения, ценности и отношение. Ряд анализируемых статей акцентирует внимание только на одной из этих характеристик, в то время как около 44% публикаций, содержащих релевантное определение, подчеркивает оба признака (рис. 2).

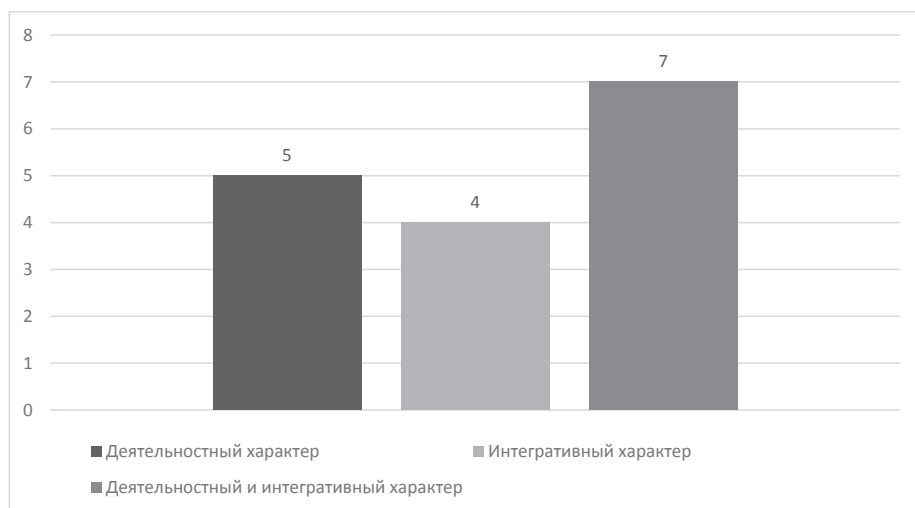


Рис. 2. Количество статей, подчеркивающих деятельностный и интегративный признаки понятия компетентность/компетенция

Около 86% статей основаны на работе с концептуальным материалом (таб.2). Их целью является проработка теоретической базы для обоснования внедрения тех или иных инноваций в профессиональном образовании. Только 13,6% выборки оперирует количественными данными, обеспечивая доказательную базу для формируемых суждений. Использование качественной методологии распространено еще реже – менее 5% работ основаны на такой методологии исследования проблематики внедрения и реализации компетентного подхода в профессиональном образовании.

Наиболее распространенной целью авторов анализируемых публикаций является формирование рекомендаций для совершенствования профессионального образования на уровне отдельных колледжей или педагогов. Около 59% статей предлагают нововведения этого типа (таб.2). Вопросы эффективной модернизации образовательной политики на региональном и национальном уровне обсуждаются значительно реже (22,7% работ относятся к этой подкатегории). Выраженной ориентацией на внесение вклада в академическую дискуссию за счет расширения знания по исследуемой тематике и его систематизации обладают 50% выборки.

Качественный контент анализ категории С2 по модели куррикулума Ван дер Эккера и др. свидетельствует о том, что в обсуждении компетентного подхода большинство работ уделяет особое внимание процессу обучения (реализуемому куррикулуму) (рис.3). На втором месте по частоте упоминания находятся характеристики КП в СПО, связанные с планируемым куррикулумом. Наименьшее число публикаций содержит утверждения, затрагивающие проблематику итогового оценивания компетенций, или иными словами, проблематику достигнутого куррикулума.

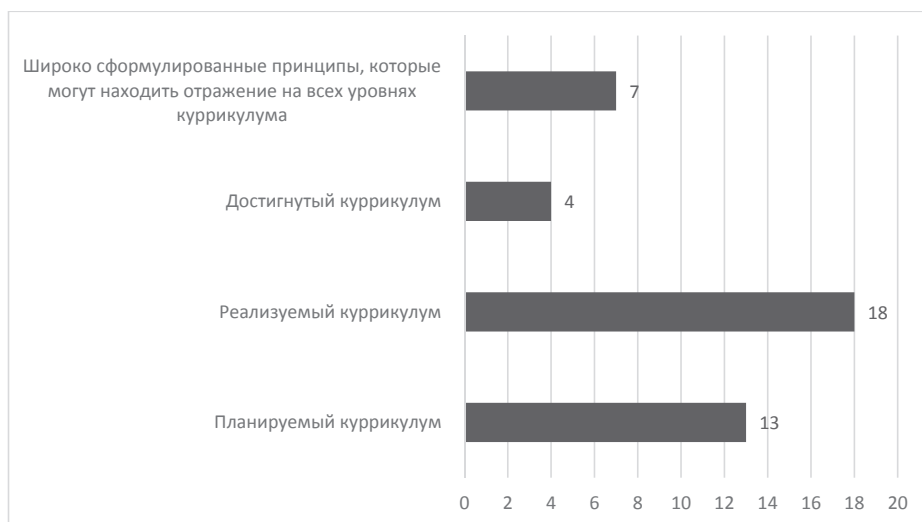


Рис. 3. Количество статей, содержащих обсуждение или, по меньшей мере, упоминание характеристик разных типов куррикулума

Необходимо отметить, что публикации нередко содержат широко сформулированные характеристики или принципы компетентного подхода, которые подразумевают проявления на всех уровнях куррикулума. Проиллюстрируем данный тип утверждений: «В нем [компетентном подходе] отражен такой вид

содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей, компетенций» (Snitsarenko, 2008, р. 37). Данный тезис может быть проинтерпретирован в перспективе планируемого куррикулула, как постановка задачи по включению в него широкого перечня компетенций, обеспечивающих готовность к выполнению разных социальных ролей и функций. На уровне реализуемого куррикулула предложенное автором понимание компетентностного подхода находит отражение в обеспечении образовательных активностей, обеспечивающих студентов целостным опытом решения жизненных проблем. В проблематике достигнутого куррикулула данный тезис акцентирует внимание на том, что результаты образования в русле компетентностного подхода не сводятся только к знаниям и, следовательно, не могут оцениваться только за счет представлений об освоении знаниевого компонента. Согласно полученным результатам 7 публикаций (31,8% выборки статей) содержат подобные широко сформулированные утверждения, характеризующие разные аспекты реализации КП в профессиональном образовании.

Еще одним важным вопросом, связанным с исследовательской поддержкой внедрения КП является то, какие именно методы и педагогические технологии упоминаются авторами научных статей в качестве рекомендуемых для использования в условиях новой образовательной парадигмы. Отобранные публикации указывают на три группы технологий, используемых для этой цели в учебном процессе: когнитивно-ориентированные, деятельностно-ориентированные и личностно-ориентированные технологии (Zeer & Symanjuk, 2005). В таб. 3 представлен анализ частоты упоминания отдельных методов и технологий, обсуждаемых исследователями в связи с обучением компетенциям.

Таб. 3. Методы и педагогические технологии, наиболее часто рекомендуемые для реализации компетентностного подхода.

<i>Методы и технологии педагогической работы</i>	<i>Кол-во упоминающих их публикаций</i>
Метод проектов	8
Имитационно-игровое моделирование технологических процессов\ интерактивные и имитационные игры	6
кейсы	3
Семинары-дискуссии	2
Опытно-экспериментальные и исследовательские работы	2

Чаще всего в статьях упоминается метод проектов. Использование проектов в образовательном процессе давно известный, но на продолжительное время забытый метод, который позволяет обеспечить индивидуальное осознание задачи студентом, организацию и контроль эффективности ее решения (Bolotov & Serikov, 2003). Возвращение к его обсуждению и применению в контексте компетентностного подхода отражает ключевую идею нового профобразования – обучение целостному опыту решения проблем.

Кроме этого, к педагогическим практикам, более всего подходящих к измененной образовательной парадигме, исследователи чаще всего относят интерактивные и имитационные игры, а также кейсы. Все эти методы могут быть также обозначены как технологии активного и интерактивного обучения, предполагающие повышение вовлеченности студентов в процесс формирования собственных компетенций.

## Обсуждение и заключение

В начале 2000-х гг. в академическом сообществе разворачивалась интенсивная дискуссия, связанная с определением понятий компетенций и компетентности, созданием национального понимания концептуальных основ компетентностного подхода. Судя по полученным результатам нашего анализа, эта дискуссия не привела к единому понятийно-терминологическому аппарату. До сих пор разные исследователи придерживаются разных точек зрения о том, лежит ли в основе КП компетенция или компетентность, а также о том, как разграничиваются и соотносятся меж собой эти понятия. Тем не менее, полученные данные позволяют утверждать, что наибольшим влиянием пользуется “компетенция”. Вероятно, это объясняется поддержкой этого термина нормативно-правовой базой внедрения КП в отечественном профобразовании – федеральными государственными образовательными стандартами.

Систематический анализ литературы позволяет сделать вывод о том, что проблематика реализации компетентностного подхода в среднем профессиональном образовании разработана в недостаточной мере. Об этом свидетельствует сравнительно малое число работ в авторитетных российских изданиях, опубликованных за последнее десятилетие. Кроме того, необходимо отметить неравномерность распределения внимания к исследованию разных аспектов внедрения КП: практически отсутствуют работы, посвященные изучению изменений и выработке рекомендаций по модернизации средовых или макро условий его реализации. Например, исследованию вопросов, связанных с изменением взаимодействия между системой образования и работодателями, появлению новых социальных партнеров или механизмов, обеспечивающих инфраструктурную поддержку актуализации перечня востребованных компетенций, их сертификации в системе СПО и т.д.

Что касается работ, содержащих в себе характеристики и принципы реализации компетенстного подхода на разных уровнях куррикулума, то реже всего затрагивается проблематика итогового измерения компетенций. С учетом того, что задача финального оценивания сформулированных по-новому образовательных результатов требует глубокого переосмысления, это указывает на необходимость привлечения внимания исследователей к проработке вызовов, связанных с достигнутым куррикулумом.

Сегодня ключевым драйвером модернизации итогового оценивания компетенций студентов СПО являются методические наработки движения Ворлдскиллс Россия (ВС). Актуализированные ФГОС СПО содержат возможность проведения итоговой государственной аттестации в форме демонстративного экзамена, основанного на опыте профессиональных чемпионатов ВС. Эта форма априорно может рассматриваться в качестве усовершенствования подхода к оценке компетенций через их непосредственное наблюдение, а не через традиционную проверку только знаниевого компонента образования. Однако дальнейшее качественное развитие процедур измерения результатов профобразования (в том числе снижение расходов на их проведение) требует диверсифицированных усилий исследовательского сообщества по разработке подходов и методологии оценки обучения в СПО. Среди прочего, за счет развития проблематики измерения общих компетенций студентов колледжей, которые на сегодняшний момент не фиксируются в ходе итоговых испытаний.

Реализуемый куррикулум или непосредственный учебный процесс является наиболее популярным направлением, затрагиваемым в анализируемых публикациях. Ключевые тенденции при этом – это индивидуализация обучения, помещение в фокус образовательного процесса не педагога, а студентов. Среди конкретных ме-

тодов для достижения этих целей находятся методы активного и интерактивного обучения. Необходимо отметить, что технологии, методы и формы организации образовательного процесса, наиболее часто рекомендуемые авторами, содержались в тексте ФГОС СПО 3 и 3+ поколений (п.7.1, Раздел “Требования к условиям реализации программы подготовки специалистов среднего звена”). Таким образом, едва ли их упоминание в публикациях после 2010 г. является ценным вкладом в популяризацию образовательных инноваций для реализации компетентностного подхода в СПО. Гораздо большую значимость представляют единичные работы, содержащие эмпирически обоснованные суждения об эффективности тех или иных педагогических практик.

В целом систематический анализ литературы свидетельствует о том, что российские исследования в области профобразования тяготеют к сугубо теоретическим рассуждениям о целесообразности тех или иных нововведений. Безусловно подобные работы являются важным элементом разработки проблематики реализации компетентностного подхода. Тем не менее, необходимо увеличение числа научных публикаций, обеспечивающих доказательную базу для формирования государственной политики в сфере СПО. При этом популяризации заслуживают не только количественные, статистические методы исследования, но и находящаяся в своеобразном забвении качественная методология. Интервью, дискурс анализ, контент анализ, виньетки и другие качественные методы, достаточно широко представленные в социологических исследованиях, обладают, на наш взгляд, значительным потенциалом обогащения отечественных научных работ, посвященных образованию и педагогике.

*Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.*

### **Благодарности**

Исследование осуществлено в рамках международного проекта «Развитие компетенций в СПО. Сравнительный анализ планируемого и реализуемого курricula в области бизнес-администрирования» (“Competence development in VET. A comparative analysis of intended and implemented curricula in the field of business administration” (CodeVET)). Проект реализуется университетом г. Оснабрюк (Германия), Кельнским университетом (Германия), Институтом образования НИУ ВШЭ (Россия), Восточно-китайским педагогическим университетом (Китай), Университетом Тунцзи (Китай). CodeVET финансируется Федеральным министерством образования и науки Германии в рамках поддержки исследований интернационализации профессионального образования.

Мы благодарим всех коллег за комментарии, позволившие значительно улучшить представленное исследование. При этом мы выражаем особую признательность команде проекта: Дитмару Фроммбергеру, Анастасии Гончаровой (Университет г. Оснабрюк), Матиасу Пилцу, Джунмин Ли, Пуджин Чен (Университет г. Кельн), Уйеру Лин (Восточно-китайский педагогический университет), которые совместно с автором данной статьи разработали систему категорий, положенных в основу представленного систематического обзора российской литературы.

### **Acknowledgements**

The study is carried out as a part of an international project “Competence development in VET. A comparative analysis of intended and implemented curricula in the field of business administration” (CodeVET). The project is conducted by Osnabrück University (Germany), University of Cologne (Germany), Higher School of Economics (Russia),

East China Normal University (China), Tongji University (China). CodeVET is funded by the Federal Ministry of Education and Research of Germany within the scope of the funding guideline on the Research of the Internationalisation of Vocational Education and Training.

We would like to show our gratitude to all the colleagues for comments that greatly improved the manuscript. Especially we thank the CodeVET team: Dietmar Frommberger, Anastasia Goncharova (Osnabrück University), Matthias Pilz, Junmin Li, Pujun Chen (University of Cologne), Yueru Lin (East China Normal University) who together with the author of the article have developed the system of categories that became a basis for this systematic literature review.

### Список литературы

- Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе //Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
- Деркач А.М. Компетентностный подход в среднем профессиональном образовании: риски подготовки некомпетентного специалиста //Вопросы образования. – 2011. – №4. – С. 214-230.
- Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования //Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-40.
- Ландшвер В. Концепция «минимальной компетентности» //Перспективы: вопросы образования. – 1988. – № 1. – С. 32-38.
- Поликанова Е.Г. Исторический аспект развития компетентностного подхода в образовании //Вестник Забайкальского государственного университета. – 2008. – № 4(49). – С. 44-48.
- Сницаренко И.В. Интегративно-компетентностный подход к естественно-научному образованию в педагогическом колледже //Интеграция образования. – 2008. – № 2. – С. 36-41.
- Barabasch A. Quality management of competence-based education / M. Mulder (ed.). In: Technical and Vocational Education and Training: Issues, concerns and prospects. – Springer International Publishing Switzerland, 2017. – P. 649-665.
- Barnett, R. The limits of competence: Knowledge, higher education and society. – Buckingham, UK: Open University Press, 1994.
- Barrick R. K. Competence-based education in the United States / M. Mulder (ed.). In: Technical and Vocational Education and Training: Issues, concerns and prospects. – Springer International Publishing Switzerland, 2017. – P. 255-272.
- Baumeler C. Competence-based Vocational Education and Training and its Cultural Context Sensitivity //European Education. – 2019. – V. 51. – No. 1. – P. 1-15.
- Berger S., Canning R., Dolan M., Kurek S., Pilz M., Rachwał T. Curriculum-making in pre-vocational education in the lower secondary school: A regional comparative analysis within Europe // Journal of Curriculum Studies. – 2012. – V. 44. – No. 5. – P. 679-701.
- Biemans H., Nieuwenhuis L., Poell R., Mulder M., Wesselink R. Competence-Based VET in The Netherlands: Background and Pitfalls //Journal of Vocational Education & Training. – 2004. – V. 56(4). – P. 523-538.
- Biemans H., Wesselink R., Gulikers J., Schaafsma S., Verstegen J., Mulder M. Towards competence-based VET: Dealing with the pitfalls //Journal of Vocational Education and Training. – 2009. – V. 61. – No. 3. – P. 267-286.
- Brockmann M., Clarke L., Mehaut P., Winch C. Competence-Based Vocational Education and Training (VET): the Cases of England and France in a European Perspective //Vocations and Learning. – 2008. – V. 1. – No. 3. – P. 227-244.
- Brockmann M., Clarke L., Winch C. Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET) – the English, German and Dutch cases //Oxford Review of Education. – 2008. – V. 34. – No. 5. – P. 547-567.
- Cabral C., Dhar R. L. Skill development research in India: a systematic literature review and future research agenda //Benchmarking: An International Journal. – 2019. – V. 26. – No. 7. – P. 2242-2266.



- Cedefop. Research Paper № 29 Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes. Luxembourg: Publications Office of the European Union. – 2012. – [Электронный ресурс]. URL: [https://www.cedefop.europa.eu/files/5529\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5529_en.pdf) (дата обращения: 20.09.2019).
- Cedefop. Research paper № 6 Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries. Luxembourg: Publications Office of the European Union. – 2010. – [Электронный ресурс]. URL: [https://www.cedefop.europa.eu/files/5506\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5506_en.pdf) (дата обращения: 20.09.2019).
- Goodlad J. I., Klein M. F., Tye, K. A. The domains of curriculum and their study / J.I. Goodlad (Editor). In Curriculum inquiry. – New York: McGraw-Hill, 1979. – P. 43-76.
- Hodge S. Alienating curriculum work in Australian vocational education and training // Critical Studies in Education. – 2015. – V. 57. – No. 2. – P. 143-159.
- Kelly A. V. The Curriculum: Theory and Practice (6th ed.). – SAGE Publications, 2009.
- Kuckartz U. Qualitative Text Analysis: A Systematic Approach / N. Presmeg and Kaiser G. (Ed.). In Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education. ICME-13 Monographs. – Springer, Cham. – 2019. – P. 181-197. . – [Электронный ресурс]. URL: <https://www.springer.com/gp/book/9783030156350> (дата обращения: 05.07.2019)
- Longstreet W. S., Shane H. G. Curriculum for a new millennium. – Boston: Allyn & Bacon, 1993.
- Martin J. What Should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One? / H. Giroux and D. Purpel (Editors). In The Hidden Curriculum and Moral Education. – Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation, 1983. – P. 122-139.
- Mayring P. Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt. – 2014. – [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517?locale-attribute=en> (дата обращения: 05.07.2019)
- Mulder M., Winterton J. (ed.) Technical and Vocational Education and Training: Issues, concerns and prospects. – Springer International Publishing Switzerland, 2016.
- Powell J. W., Bernhard N., Graf L. The emergent European model in skill formation: Comparing higher education and vocational training in the Bologna and Copenhagen processes // Sociology of Education. – 2012. – V. 85. – No. 3. – P. 240-258.
- Quintero J., Baldiris S., Rubira R., Cerón J., Velez G. Augmented Reality in Educational Inclusion. A Systematic Review on the Last Decade //Frontiers in psychology. – 2019. – V. 10. – No. 1835. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6700208/> (дата обращения: 25.07.2019).
- Su S.W. The Various Concepts of Curriculum and the Factors Involved in Curricula-making // Journal of Language Teaching and Research. – 2012. – V. 3. – No. 1. – P. 153-158.
- Tan A. H. T., Muskat B., Zehrer A. A systematic review of quality of student experience in higher education //International Journal of Quality and Service Sciences. – 2016. –V. 8. – No. 2. – P. 209-228.
- Van den Akker J., Fasoglio D., Mulder H. A curriculum perspective on plurilingual education. Council of Europe. – 2010. – [Электронный ресурс]. URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a1e57> (дата обращения: 19.07.2019).
- Wesselink R., Biemans H., Mulder M., Elsen E. R. Competence-based VET as Seen by Dutch Researchers //European Journal of Vocational Training. – 2007. – V. 40. – No. 1. – P. 38-51.
- Wijnia L., Kunst E. M., van Woerkom M., Poell R. F. Team learning and its association with the implementation of competence-based education //Teaching and Teacher Education: An international journal of Research and Studies. – 2016. – V. 56. – P. 115-126.

## References

- Barabasch, A. (2017). Quality management of competence-based education. In M. Mulder (Ed.), *Technical and Vocational Education and Training: Issues, concerns and prospects* (pp. 649-665). Springer International Publishing Switzerland.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence: Knowledge, higher education and society*. Buckingham, UK: Open University Press.

- Barrick, R. K. (2017). Competence-based education in the United States. In M. Mulder (Ed.), *Technical and Vocational Education and Training: Issues, concerns and prospects* (pp. 255-272). Springer International Publishing Switzerland.
- Baumeler, C. (2019). Competence-based Vocational Education and Training and its Cultural Context Sensitivity. *European Education*, 51(1), 1-15.
- Berger, S., Canning, R., Dolan, M., Kurek, S., Pilz, M., & Rachwał, T. (2012). Curriculum-making in pre-vocational education in the lower secondary school: A regional comparative analysis within Europe. *Journal of Curriculum Studies*, 44(5), 679-701.
- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M., & Wesselink, R. (2004). Competence-Based VET in the Netherlands: Background and Pitfalls. *Journal of Vocational Education & Training*, 56(4), 523-538.
- Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J., & Mulder, M. (2009). Towards competence-based VET: Dealing with the pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 61(3), 267-286.
- Bolotov, V. A., & Serikov, V. V. (2003). Competency model: from idea to educational program. *Pedagogika - Pedagogy*, 10, 8-14.
- Brockmann, M., Clarke, L., Mehaut, P., & Winch, C. (2008). Competence-Based Vocational Education and Training (VET): The Cases of England and France in a European Perspective. *Vocations and Learning*, 1(3), 227-244.
- Brockmann, M., Clarke, L., & Winch, C. (2008). Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training (VET): The English, German and Dutch cases. *Oxford Review of Education*, 34(5), 547-567.
- Cabral, C., & Dhar, R. L. (2019). Skill development research in India: a systematic literature review and future research agenda. *Benchmarking: An International Journal*, 26(7), 2242-2266.
- Cedefop (2010). *Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Accessed 20 September, 2019 at [https://www.cedefop.europa.eu/files/5506\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5506_en.pdf)
- Cedefop (2012). *Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Accessed 20 September, 2019 at [https://www.cedefop.europa.eu/files/5529\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/5529_en.pdf)
- Derkach, A. M. (2011). A competency-based approach in secondary vocational education: the risks of training an incompetent specialist. *Voprosy obrazovaniya - Educational Studies*, 4, 214-230.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F., & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study / In J. I. Goodlad (Ed.), *Curriculum inquiry* (pp. 43-76). New York: McGraw-Hill.
- Hodge, S. (2015). Alienating curriculum work in Australian vocational education and training. *Critical Studies in Education*, 57(2), 143-159.
- Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum: Theory and Practice* (6th ed.). SAGE Publications.
- Kuckartz, U. (2019). Qualitative Text Analysis: A Systematic Approach. In N. Presmeg, G. Kaiser (Eds), *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education. ICME-13 Monographs* (pp. 181-197). Springer, Cham. Accessed 05 July, 2019 at <https://www.springer.com/gp/book/9783030156350>
- Landsheer, W. (1998). The concept of 'minimum competence'. *Perspektivy: voprosy obrazovaniya - Prospects: Educational Issues*, 1, 32-38.
- Longstreet, W. S., & Shane, H. G. (1993). *Curriculum for a new millennium*. Boston: Allyn & Bacon.
- Martin, J. (1983). What Should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One? In H. Giroux, D. Purpel (Eds), *The Hidden Curriculum and Moral Education* (pp. 122-139). Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Retrieved from <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517?locale-attribute=en>
- Mulder, M., & Winterton, J. (2016). *Technical and Vocational Education and Training: Issues, concerns and prospects*. Springer International Publishing Switzerland.
- Polikanova, E. G. (2008). The historical aspect of the development of the competency-based approach in education. *Vestnik Zabajkalskogo gosudarstvennogo universiteta - Bulletin of the Transbaikalian State University*, 4(49), 44-48.

- Powell, J. W., Bernhard, N., & Graf, L. (2012). The emergent European model in skill formation: Comparing higher education and vocational training in the Bologna and Copenhagen processes. *Sociology of Education*, 85(3), 240-258.
- Quintero, J., Baldiris, S., Rubira, R., Cerón, J., & Velez, G. (2019). *Augmented Reality in Educational Inclusion. A Systematic Review on the Last Decade*. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6700208/>
- Su, S. W. (2012). The Various Concepts of Curriculum and the Factors Involved in Curricula-making. *Journal of language teaching & research*, 3(1), 153-158.
- Snitsarenko, I. V. (2008). Integrative-competency-based approach to science education at a teacher training college. Education Integration. *Integracija obrazovanja - Integration of Education*, 2, 36-41.
- Tan, A. H. T., Muskat, B., & Zehrer, A. (2016). A systematic review of quality of student experience in higher education. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 8(2), 209-228.
- Van den Akker, J. J. H., Fasoglio, D., & Mulder, H. (2010). *A curriculum perspective on plurilingual education*. Council of Europe. Retrieved from <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805a1e57>
- Wesselink, R., Biemans, H., Mulder, M., & Elsen, E. R. (2007). Competence-based VET as Seen by Dutch Researchers. *European Journal of Vocational Training*, 40(1), 38-51.
- Wijnia, L., Kunst, E. M., van Woerkom, M., & Poell, R. F. (2016). Team learning and its association with the implementation of competence-based education. *Teaching and Teacher Education*, 56, 115-126.
- Zeer, E., & Symanyuk, E. (2005). Competency-based approach to the modernization of vocational education. *Vysshiee obrazovanie - Higher education*, 4, 23-30.