

ПЕДАГОГИКА

УДК 378. 013

О РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ*Е. Н. Борисенко*

Необходимость замены традиционной, «знаниевой» парадигмы образования новой, в большей степени отвечающей актуальным и перспективным потребностям развития общества и человека, очевидна. Поиск новых ориентиров в отечественном образовании все чаще и чаще связывают с реализацией компетентностного подхода, поскольку он позволяет гармонично учитывать и социальные, и личностные запросы.

Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы предусматривает внедрение новых государственных образовательных стандартов общего и профессионального образования, разработанных на основе компетентностного подхода, в целях формирования образовательных программ, адекватных мировым тенденциям развития образования, потребностям рынка труда и личности [6].

Необходимость внедрения компетентностного подхода в отечественное образование определяется, во-первых, тенденциями социально-экономического развития нашей страны и новыми вызовами образованию как важнейшему фактору экономического роста и стабилизации социальной жизни; во-вторых, необходимостью научного обоснования и адекватной технологической методической инструментальной процессу организации профессионального образования в соответствии с международными соглашениями в этой области; в-третьих, стратегическими задачами реализации приоритетов национальной образовательной политики.

И наконец, сама логика развития отечественной педагогической науки и образовательной практики в качестве ответа на вопрос о направлениях модернизации отечественного образования выдвигает идею компетентностно-ориентированного образования.

Таким образом, переход к новой модели образования, т. е. такой системе целеполагания, планирования, организации и оценки результатов обучения, которая обеспечивает достижение определенного качества образования, объективно закономерен.

Практическая реализация данного подхода в образовании не может быть осуществлена, минуя этап всестороннего изучения данного явления во всех его аспектах. Кроме того, очевидно, что применение компетентностного подхода в разных образовательных областях и на разных уровнях образования имеет свою специфику, без осмысления и учета которой невозможна выработка оптимальных

организационно-управленческих решений, обеспечивающих реальную перестройку образования на основе компетентностного подхода [9, с. 4].

Становление компетентностного подхода и основанного на нем компетентностно-ориентированного образования проходило в несколько этапов. И. А. Зимняя выделяет три этапа становления компетентностного подхода.

Первый этап (1960-1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий «компетенция» и «компетентность».

Второй этап (1970-1990 гг.) характеризуется использованием категорий «компетенция»/«компетентность» в теории и практике обучения языку (особенно неродному), а также профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению.

Исследователи и в мире, и в России начинают не только изучать компетенции, выделяя от 3-х до 37 видов, но и строить обучение, рассматривая формирование компетенций как конечный результат процесса образования. Показательно, что в работах этого периода понятие «компетентность» трактуется по-разному: и как синоним профессионализма, и только как одна из его составляющих.

Компетентностно-ориентированное образование с середины 80-х годов прочно утвердилось в образовательных системах Австралии, Великобритании, Финляндии, Австрии, США, Канады, Нидерландов и других стран.

Третий этап начался в 90-е годы прошлого века. В России появляются работы А. К. Марковой (1993, 1996), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения. Третий этап развития компетентностного подхода характеризуется тем, что в материалах и документах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования. В 1996 году, на симпозиуме в Берне, по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций, которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования [5].

В докладе Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое

сокровище» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование: «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить», определил, по сути, основные глобальные компетентности [3, с. 37].

В это же время российскими учеными предлагаются различные классификации ключевых компетенций, осмысливаются сущность и содержание понятий «компетенция» и «компетентность», «профессиональная компетентность», выделяются содержательно различные составляющие и виды компетентности.

Проведя анализ развития компетентностного подхода, И. А. Зимняя приходит к выводу, что в настоящее время образование столкнулось с достаточно трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения как содержания этого понятия, так и оснований разграничения ключевых компетенций и объема входящих в них компонентов. Это, в свою очередь, затрудняет и разработку подходов (процедур, критериев, инструментов) к их измерению и оценке как результату образования.

Она отмечает, что рассмотрение компетенций/компетентностей в общем плане становления компетентностного подхода к образованию свидетельствует об очень большой сложности их измерения и оценивания. В то же время существующие решения, сопоставления оценки компетентности с оценкой общей культуры человека, его воспитанности позволяют оптимистически решать эту проблему – проблему, связанную с повышением качества образования в общем контексте его гуманизации и определения новой парадигмы результата образования [5, с. 39-41].

В России переход на компетентностно-ориентированное образование был нормативно закреплен в 2001 году в правительственной Программе модернизации российского образования до 2010 года, в решении Коллегии Минобрнауки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» и в Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы в 2005 году.

В сфере профессионального образования в рамках Болонского процесса наша страна взяла на себя обязательства присоединения к базовым принципам организации единого европейского образовательного пространства, в том числе – по компетентностному формату представления результатов профессионального образования. Как ожидается, реализация этих международных соглашений обеспечит возрастание профессиональной мобильности между странами, секторами экономики, рабочими местами за счет использования «общей европейской валюты» в виде профессиональных компетенций; повышение возможностей трудоустройства и занятости выпускников профессиональных образовательных учреждений и незанятого населения Европы, реализацию возможностей развития профессиональных квалификаций в течение всей жизни.

Реализация компетентностного подхода – это задача организации учебно-воспитательного процесса, разработки и использования соответствующих образовательных технологий. В основе образовательной модели компетентностного типа должна лежать достаточно мощная психолого-педагогическая теория, которая позволит научно обосновать и методически грамотно организовать процесс обучения. Эта теория должна ориентироваться не только на развитие предметно-технологических, учебно-операциональных, но и социально-нравственных составляющих целостного учебно-воспитательного процесса. Кроме этого, она должна быть технологически реализуемой, что позволит расширить пространство для последующего педагогического поиска, разработки конкретных проектов обучения с коррекцией выбранного направления. В противном случае она не сможет широко распространиться во всей системе образования [7, с. 118-119].

Компетентностный подход и компетентностно-ориентированное образование – сложное, многоаспектное явление, которое на сегодняшний день остается недостаточно изученным. Так, до сих пор не существует общепринятых определений компетенции и компетентности. В психолого-педагогической теории и практике существуют различные подходы к пониманию терминов «компетенция» и «компетентность». Они трактуются по-разному.

И словарь иностранных слов, и словарь русского языка С. И. Ожегова определяют компетенцию как круг вопросов, в которых кто-нибудь обладает познаниями, опытом, хорошо осведомлен [11; 8].

Анализ, встречающихся в современной отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе определений компетенций, показывает, что общим для большинства из них является понимание компетенции как способности / готовности индивида справиться с самыми различными задачами, которая проявляется в совокупности знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения конкретной работы. Компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике.

Исходя из проанализированных определений, мы можем определить компетенцию как основанную на имеющихся у человека знаниях, умениях и навыках и подкрепленную его опытом способность / готовность действовать в конкретных ситуациях (образовательных, профессиональных, бытовых и т. п.). Таким образом, по сравнению с определениями, данными в словарях, значение слова «компетенция» как педагогического термина расширяется за счет введения слов «способность» и «готовность».

Второе значение компетенции подразумевает круг чьих-нибудь полномочий, прав [8; 11]. Ясно, что этот круг полномочий задается извне. Поэтому логичным является акцент А. В. Хуторского на том, что компетенция – это отчужденное, наперед за-

данное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере [14, с. 152]. С этой точки зрения важно то, что компетенцию можно рассматривать как программу, образ, сценарий действия.

Компетентность, как она определяется в словаре иностранных слов, означает «1) обладание компетенцией; 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо» [11, с. 241]. В педагогической литературе определения компетентности скорее базируются на втором значении (В. С. Безрукова, В. П. Бездухов, В. М. Шепель, М. А. Чошанов и др.).

Дж. Равен дает развернутое толкование компетентности. Он считает, что это явление «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». Дж. Равен выделяет 37 видов компетентностей. В различных видах компетентностей широко представлены категории «готовность», «способность» (при этом, как подчеркивает Дж. Равен, виды компетентностей являются мотивированными способностями), а также фиксация таких психологических качеств, как «ответственность», «уверенность» [10, с. 258-261].

Согласно Э. Зееру, компетентности в отличие от обобщенных, универсальных знаний имеют действенный, практико-ориентированный характер. Поэтому они, помимо системы теоретических и прикладных знаний, включают также когнитивную и операционально-технологическую составляющие. То есть компетентности – это совокупность знаний в действии. Приобретение, преобразование и использование знаний предполагает активную познавательную деятельность, а поэтому в структуру компетентности входят также эмоционально-волевые и мотивационные компоненты. Но смыслообразующим компонентом компетентности являются деятельностные, процессуальные знания.

Таким образом, по мнению Э. Ф. Зеера, к базовым компетентностям следует отнести комплекс универсальных знаний, отличающихся широким уровнем обобщения. Эти интегральные знания включают общенаучные и общепрофессиональные категории, принципы и закономерности функционирования науки, техники и общества [4].

Говоря о компетентности, приобретаемой в средней школе, А. В. Хуторской называет компетентность уже состоявшимся личностным качеством ученика в совокупности с личностным опытом деятельности в заданной сфере. Далее он уточняет: «Компетентность – это совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере». А. В. Хуторской указывает на то, что компетентность

всегда лично окрашена качествами конкретного ученика [14, с. 152-153].

И. А. Зимняя трактует компетентность как основывающийся на знаниях, интеллектуально и лично обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека [5, с. 35].

Ю. Г. Татур рассматривает компетентность как качество, характеристику личности, позволяющую ей (или даже дающую право) решать, выносить суждения в определенной области. Основой этого качества выступают знания, осведомленность, опыт социально-профессиональной деятельности человека. Ю. Г. Татур подчеркивает собирательный, интегративный характер понятия «компетентность». Компетентность – это качество человека, завершившего образование определенной степени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом её социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны. Он указывает на то, что компетентность личности, по сути, потенциальна. Она проявляется в деятельности человека и в определенной степени относительна, ибо её оценка, как правило, дается другими объектами (например работодателями) [12, с. 21-24].

Общим для всех определений «компетентности» является представление о том, что она формируется и проявляется в практической деятельности, не сводится ни к знаниям, ни к умениям по каким-либо отдельным предметам.

Что касается компетентности как обладания компетенцией, то мы встречаемся с ней в этом значении в работах А. В. Хуторского, И. А. Зимней и др. А. В. Хуторской пишет, что компетентность – это «владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [14, с. 153]. И. А. Зимняя рассматривает компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека [5, с. 41].

Однако ряд ученых придерживаются противоположной точки зрения. Так, Э. Ф. Зеер считает, что компетенция – это способность человека реализовать на практике свою компетентность. А. В. Тихоненко выражает аналогичную точку зрения. По её мнению, компетенция – это воплощенная компетентность, компетентность в действии; реализованная в той или иной деятельности компетентность личности [4; 13].

А. Андреев называет «компетентности» и «компетенции» специфическими субъектными качествами, интегрально-деятельностными умениями [1].

Компетенция и компетентность выступают интегральной характеристикой личности, являются приобретенными качествами, часто понимаются как синонимы, их трудно развести, общими для них выступают знания и деятельность.

На наш взгляд, причина того, что понятия «компетенция» и «компетентность» трудно развести, в определенной степени, кроется в следующем: в отечественной научной психолого-педагогической литературе термины «компетенция» и «компетентность» отражают те значения данных слов, в которых они употребляются в современных иностранных языках, и в первую очередь, в английском.

В английском языке эквивалентом слов «компетенция» и «компетентность» является одно слово, которое, правда, может иметь два варианта написания, - *competence (competency)*. Переводится оно на русский язык как состояние или качество быть способным или знающим; умение, способность. Перевод этого термина на русский язык часто зависит от точки зрения ученого, работающего с оригинальным источником, или квалификации переводчика.

Исходя из проанализированных выше определений, мы можем определить «компетенцию» как основанную на знаниях, умениях, навыках и подкрепленную опытом потенциальную готовность/способность человека действовать в конкретных ситуациях (образовательных, профессиональных, бытовых и т. п.).

Компетентность – это обладание человеком соответствующей компетенцией и её проявление, обусловленное индивидуально-психологическими качествами и личностным отношением человека к ней и предмету деятельности.

С понятием «компетенция» тесно связано понятие «ключевые компетенции». Оно было введено Международной организацией труда в квалификационные требования к специалистам в системе последиplomного образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров в начале 1990-х годов. С середины 90-х гг. это понятие уже начинает определять требования к подготовке специалистов в системе профессионального образования в целом и распространяется на другие области жизнедеятельности человека [4, с. 27-28].

В настоящее время, с одной стороны, если ключевые компетенции рассматриваются в рамках профессионального образования и профессиональной деятельности, то они понимаются как компетенции общие для всех профессий и специальностей. С другой стороны, ключевыми называют такие компетенции, которыми должен обладать каждый член общества и которые можно применять в самых различных ситуациях.

В. Хутмахер называет ключевые компетенции самым общим и широким определением адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе. Именно так трактовались ключевые компетенции Департамента образования, культуры и спорта Совета Европы на симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы» (Берн, 1996). Овладение ключевыми компетенциями рассматривается как основной критерий качества образования. Совет Европы к ключевым компетенциям относит:

1. Политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответст-

венность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и в улучшении демократических институтов.

2. Компетенции, касающиеся жизни в многокультурном обществе. Чтобы препятствовать возникновению расизма и ксенофобии, распространению климата нетерпимости, образование должно «вооружать» молодежь такими межкультурными компетенциями, как понимание национальных различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков, религий.

3. Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, важным в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не обладает, грозит изоляция от общества. К такой группе относится владение несколькими языками, принимающее все возрастающее значение.

4. Компетенции, связанные с возникновением общества информации. Владение новыми технологиями, понимание их применения, их силы и слабости, способность критически относиться к распространяемой по каналам СМИ информации и рекламе.

5. Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, как основа непрерывной подготовки в профессиональном плане, а также в личной и общественной жизни [15].

Все последующие теоретические исследования и практические наработки в этой области так или иначе должны были учитывать рекомендации Совета Европы.

В. Байденко отмечает, что ключевые компетенции также называют общими, базовыми, универсальными, транспредметными, метапрофессиональными, переносимыми, надпрофессиональными, ядерными, инструментальными, безличными, систематическими и т. д. Базовые (ключевые) компетенции определяют атрибуты, которые могут составлять часть или быть общими для любой из всех имеющихся ступеней высшего образования. Сам В. Байденко называет ключевые компетенции переносимыми и утверждает, что они не формируются только в терминах ЗУН; они имеют свою «собирательную» терминологическую специфику (например: коммуникативные навыки и способности; творчество; способность к критическому мышлению; адаптируемость; способность работать в команде; способность работать самостоятельно; самосознание и самооценка) [2].

Теоретическим и практическим вопросам формирования ключевых компетентностей в профессиональном образовании посвящены работы Э. Ф. Зеера и представителей его школы. По мнению Э. Ф. Зеера, универсальные компетентности широкого спектра (радиуса) использования, которые называют ключевыми, следует называть *базовыми компетентностями*. Базовые компетентности многофункциональны, надпредметны и междисциплинарны. Они многомерны, так как включают познавательные, операционально-технологические,

эмоционально-волевые и мотивационные компоненты. К базовым компетентностям он относит:

- общенаучные – знание основных законов природы, общества и деятельности человека;
- социально-экономические – знание основ экономики и организационного поведения;
- гражданско-правовые – знание гражданско-правовых норм;
- информационно-коммуникационные – знание основ информатики и коммуникационных технологий;
- политехнические – знание естественно-научных основ техники и технологий, принципов функционирования автоматизированного производства, системы контроля и управления ими;
- специальные – общепрофессиональные знания в области целостной профессиональной деятельности [4, с. 26].

И. А. Зимняя выделяет три группы ключевых компетенций и 10 основных видов.

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения. Они суть:

- компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;
- компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни, ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка); науки; производства; истории цивилизации, собственной страны; религии;
- компетенции интеграции: структурирования знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения, приращения накопленных знаний;
- компетенции гражданственности: знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);
- компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

- компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; конфликты и их погашение; сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол); социальная мобильность;

- компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс-культурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровень воздействия на реципиента.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:

- компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации - их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;
- компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;
- компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет-технологией [5].

Таким образом, компетенции, которыми должен обладать каждый член общества, и которые можно применять в самых различных ситуациях, называются *ключевыми компетенциями*.

И. А. Зимняя приходит к выводу, что в настоящее время образование столкнулось с достаточно трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения как содержания этого понятия, так и оснований разграничения ключевых компетенций и объема входящих в них компонентов. Это, в свою очередь, затрудняет и разработку подходов (процедур, критериев, инструментов) к их измерению и оценке как результату образования.

Она отмечает, что рассмотрение компетенций/компетентностей в общем плане становления компетентностного подхода к образованию свидетельствует об очень большой сложности их измерения и оценивания. В то же время существующие решения, сопоставления оценки компетентности с оценкой общей культуры человека, его воспитанности позволяют оптимистически решать эту проблему – проблему, связанную с повышением качества образования в общем контексте его гуманизации и определения новой парадигмы результата образования [5, с. 39-41].

По мнению О. Ларионовой, ядром проблемы компетентностного подхода является: кто, как, на каких этапах и какие качества специалиста должен оценивать. Пока официально контролируется только формальное знание, а уровни деятельности и социальной зрелости никем не проверяются [7, с. 121].

Главным основанием и ориентиром для выделения ключевых компетенций выступают обще-

ственные потребности или социальный заказ. Однако этот заказ должен отвечать интересам как государства и общества, так и личности. Обусловленные социальным заказом ключевые компетенции, в свою очередь, обуславливают те компоненты, из которых складывается компетентность – как цель и личностный результат образования. Проблема номенклатуры ключевых компетенций активно дискутируется в современной психолого-педагогической литературе. Их состав должен обеспечить успешную адаптацию выпускника вуза на рынке труда и в обществе.

Непосредственные предпосылки и условия для реализации компетентностного подхода создают многие, уже получившие достаточно широкое распространение и развитие в образовании, теории и практики, такие, как концепция непрерывного образования, личностно-ориентированное образование и др.

В. И. Байденко считает, что отечественное направление, именуемое системно-деятельностным подходом к моделированию специалиста, может рассматриваться как достаточно близкое компетентностному подходу. Он напоминает, что советский опыт моделирования касался не только профессиональной деятельности, но и выполнения выпускниками социальных ролей. Сфера собственно содержания образования была плотно окружена сферой деятельностно-технологической, организационной (включенность обучающихся в различные виды и формы внеаудиторной работы, практики и т. п.). Востребованные современностью виды активности человека могут быть «пропущены» через системно-деятельностный подход, и именно он должен формироваться у студента, а не готовность к успешной сдаче экзамена по предмету. Изменяются позиции, цели, средства. ЗУНы переходят из итоговых в разряд промежуточных целей [2, с. 11-12].

О. Ларионова полагает, что в качестве концептуальной основы реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании может быть предложена теория контекстного обучения, разрабатываемая научно-педагогической школой А. А. Вербицкого уже более 25 лет [7, с. 119].

Опора на достижения, полученные в рамках этих и других направлений, обеспечивает формирование теоретико-методологических и дидактических основ компетентностного подхода как целостного педагогического феномена. Компетентностный подход формируется как новый деятельностный концепт в сфере образования, как новый методологически целостный ориентир её развития [9, с. 17].

Теоретические представления, выражающие сущность компетентностного подхода, реализуются на практике в компетентностно-ориентированном образовании, в условиях которого происходит комплексное освоение знаний и способов практической деятельности, обеспечивающих успешное функционирование человека в ключевых сферах жизнедеятельности в интересах как самого человека, так и общества, государства.

Литература

1. Андреев, А. Знания или компетенции? / А. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3-11.
2. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.
3. Делор, Жак и др. Образование: сокрытое сокровище: доклад Международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО / Жак Делор. – Париж, 1996.
4. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-29.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
6. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 32 с.
7. Ларионова, О. Компетентность – основа контекстного обучения / О. Ларионова // Высшее образование в России. – 2005. – № 10. – С. 118-122.
8. Ожегов, С. И. Словарь русского языка. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.
9. Петров, А. Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерных педагогических кадров: автореф. дис. ... докт. пед. наук / А. Ю. Петров. – Киров, изд-во ВятГГУ, 2005. – 40 с.
10. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. – М.: Когито-Центр, 1999. – 144 с.
11. Словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1983. – 608 с.
12. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
13. Тихоненко, А. В. Компетентностный подход к формированию общенаучных понятий у учителей и учащихся начальной школы: автореф. дис. ... докт. пед. наук / А. В. Тихоненко. – Тамбов, изд-во ТамГУ, 2002. – 40 с.
14. Хуторской, А. В. Методика личностного ориентированного обучения. Как обучать всех поразному?: пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
15. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Srasburg, 1997.