

УДК 372.881.111.1

## ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО КОМПОНЕНТА КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ВАЖНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алмазова Н.И., Попова Н.В.

*ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»,  
Санкт-Петербург, e-mail:almazovanadial@yandex.ru, ninavaspo@mail.ru*

Рассмотрена компетентностная модель профессионального образования на примере преподавания иностранного языка в неязыковом вузе и объективные сложности формирования предписанных ФГОС-3+ компетенций магистрантов гуманитарного профиля. Проблема формирования требуемых личностных качеств обучающихся может быть частично решена путем специально разработанных личностно-ориентированных учебных заданий в авторском учебном пособии по английскому языку. Методологической основой пособия наряду с компетентностным подходом выступает личностно-ориентированное обучение. Даны конкретные примеры заданий межкультурной, дискурсивно-аналитической и проектной направленности и проанализирована их дидактическая польза. Наибольший интерес представляют задания по составлению заявки на получение условного гранта, которые выполняются в небольших научно-исследовательских группах. Эти задания формируют проектную компетенцию студентов, которая является составляющей важной для современного выпускника социальной компетенции.

**Ключевые слова:** компетенции магистрантов, гуманитарный профиль, личностно-ориентированное обучение, иностранный язык, межкультурный, дискурсивно-аналитический, проектный компоненты

## WAYS OF TRAINING PERSONAL COMPETENCE COMPONENT AS CHALLENGE IN CONTEMPORARY PROFESSIONAL HIGHER EDUCATION

Almazova N.I., Popova N.V.

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg,  
e-mail:almazovanadial@yandex.ru, ninavaspo@mail.ru*

We consider the competence model of professional training, with the example of teaching a foreign language in non-linguistic higher school and objective difficulties of building postgraduates' competencies indicated in the Federal Standard-3+ in the sphere of humanities. The challenge of training the required students' personal qualities can be partially solved by the development of special student-centered learning activities as exemplified by those in the authors' training manual in English. The methodological basis of the manual, in addition to the competence approach, is student-centered learning. Definite examples of intercultural, discursive and project-oriented tasks are given and their didactic benefits are analyzed. Of particular interest are the tasks of drawing up an application for a conventional grant, which are carried out in small research teams. These tasks are aimed at building the students' project competence, which is an important prerequisite for acquiring the social competence by a contemporary graduate.

**Keywords:** competences of master degree students, humanities, student-centered learning, foreign language, intercultural, discursive, analytical, project components

Формирование компетенций обучающихся становится важным фактором обеспечения качества высшего профессионального образования в условиях произошедшего перехода к компетентностной модели образования [5, 6, 7, 12, 13 и др.]. Реализация ФГОС третьего поколения и происходящее в настоящее время внедрение в практику ФГОС-3+ свидетельствуют о том, что процесс формирования компетенций становится все более сложным и неоднозначным. Наглядным свидетельством этого является, во-первых, увеличение количества заявленных в ФГОС-3+ компетенций (например, в проекте ФГОС-3+ по направлению «Лингвистика» на уровне магистратуры заявлена 71 компетенция, в то время как во ФГОС-3 их было 67), а также введение дополнительной категории общепрофессиональных компетенций.

Предоставленная последним регламентирующим документом еще большая свобода выбора содержания дисциплин ООП и формируемых ими компетенций не могла бы не радовать методистов и преподавателей, если бы не сложность контроля их сформированности. Как обеспечить определенный базовый уровень качества образования, если содержание одной и той же компетенции в разных вузах может заметно отличаться, равно как и перечень формирующих ее дисциплин? Эта проблема не может не волновать педагогическую общественность, и уже наметились некоторые перспективы ее разрешения.

Приходя к выводу о том, что «определенная свобода и неоднозначность формирования основных образовательных программ (ООП) приводят к неоднозначности содержания» [4, с. 42], методисты предлагают

придерживаться базисного принципа реализации компетентностного подхода. Этот принцип основан на дифференциации программ и содержания дисциплин (модулей) с помощью базисных понятий системной логики. Согласно этому принципу, содержание дисциплин ООП предлагается формировать на основе их базисных элементов, в число которых должны входить категории, операции и методы, сопровождаемые соответствующими педагогическими измерительными материалами. Приведенные авторами примеры базисных элементов трех технических дисциплин напоминают аннотации дисциплин согласно ГОС, при этом основное различие заключается, на наш взгляд, в строгой структурированности этих усовершенствованных аннотаций. Таким образом, по замыслу авторов, содержание обучения по ФГОС станет более определенным, более понятным для педагогического коллектива, а также более контролируемым, что в целом будет способствовать повышению качества образования [3].

Поскольку компетенция определяется как способность и готовность обучающегося применять знания, умения и навыки (ЗУН), а также личностные качества в определенной профессиональной деятельности, при оценивании ее сформированности необходимо придерживаться этих категорий. Если проверка ЗУН может проводиться с помощью традиционных дидактических средств контроля, соответствующих изучаемым дисциплинам, то оценивание сформированности личностных качеств обучающихся требует специального подхода. Нам представляется, что на данном этапе внедрения компетентностного подхода, когда методику оценивания личностных качеств обучающихся еще предстоит разработать, проблема может быть частично решена путем разработки специальных **личностно-ориентированных** учебных заданий.

Проиллюстрируем наше понимание данной проблемы на примере преподавания дисциплины *иностранный язык*, которая входит во все основные образовательные программы (ООП) как бакалавриата, так и магистратуры. В связи с тем, что данная дисциплина является дисциплиной выраженного деятельностного типа [11], нам представляется перспективным введение итоговых семестровых профессионально-ориентированных проектных и презентационных заданий, выполняемых парами или небольшими исследовательскими группами с распределением обязанностей и четкими критериями оценивания вклада каждого студента в общее дело. Студентам могут быть заданы согласованные с ними лич-

ностные роли (например, менеджера, генератора идей, исполнителя и т.д.), определены их параметры и введены определенные коэффициенты для их оценивания. Оценки, выставленные студентам за совместно выполненные задания, могут суммироваться с их средними баллами для выставления дифференцированного зачета, который будет наиболее эффективной формой оценивания уровня сформированности требуемых компетенций. Для объективности оценивания может быть введено анкетирование студентов группы при проведении итогового семестрового занятия.

Компетентностная модель образовательного процесса, которая должна обеспечивать некоторые личностно-ориентированные форматы контроля заданных в ФГОС компетенций, может быть проиллюстрирована на примере пособия по английскому языку для магистрантов гуманитарного профиля, созданного коллективом авторов СПбПУ [2].

Цель данного пособия – приобретение и дальнейшее развитие профессиональной иноязычной компетентности магистрантов, необходимой для адекватного и эффективного общения в различных областях профессиональной и научной деятельности. Пособие составлено в полном соответствии с Федеральными государственными стандартами (ФГОС) третьего поколения для гуманитарных направлений подготовки магистрантов. Согласно изложенным в ФГОС основным положениям компетентностного подхода, магистранты-гуманитарии ориентированы, в частности, на развитие следующих общекультурных компетенций:

- способности к свободной личной и деловой коммуникации в международной среде;
- способности самостоятельно работать в кросс-культурном пространстве с пониманием различий этнических особенностей, традиций и культур;
- способности использовать иностранный язык как средство делового общения;
- способности приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения;
- способности использовать полученные лингвистические знания в профессиональной деятельности, коммуникации, межличностном общении.

Данные общекультурные компетенции можно рассматривать как личностно ориентированные, поскольку самостоятельная работа в кросс-культурном пространстве неизбежно связана с такими личностно значимыми характеристиками, как умение быть инициатором коммуникации; быть

активным, но толерантным собеседником; критически осмысливать информацию; эффективно добывать и перерабатывать информацию и рядом других.

Кроме общекультурных компетенций, выпускник-магистр должен также обладать, в частности, следующими профессиональными компетенциями:

- способностью интегрировать знания, справляться со сложностями и формировать суждения на основе неполной и ограниченной информации;
- способностью овладения навыками составления профессионально ориентированных текстов;
- способностью демонстрировать углубленное знание лингвострановедческой специфики региона специализации;
- способностью выявлять и формулировать актуальные научные проблемы;
- способностью представлять результаты проведенного исследования в виде научного отчета, статьи или доклада.

Предлагая актуальные направления обучения магистрантов в рамках компетентностного подхода, мы хорошо осознаем то, что после двухлетнего перерыва в изучении иностранного языка в бакалавриате им необходимо, прежде всего, восстановить приобретенные ранее языковые, речевые и коммуникативные компетенции. В связи с этим все предлагаемые ниже возможности совершенствования курса обучения магистрантов рекомендуется реализовывать на фоне преобладающей коммуникативной направленности обучения, которая актуализируется на общепрофессиональной, гуманитарной и междисциплинарной тематике текстового материала.

Первая часть пособия для магистрантов состоит из текстов, посвященных современным **общекультурным** проблемам, представление о которых поможет выпускникам вузов стать по-настоящему успешными коммуникантами. Каждый урок включает ряд дискуссионных упражнений и задания по аудированию. Развитие **межкультурного** аспекта основывается на изучении различных случаев из сферы межкультурной коммуникации. Тренировка монологической речи сочетается при этом с парной работой и интерактивным полилогическим обсуждением случаев из жизненной практики межкультурного общения и обсуждением возможностей избежания неудач. **Задания по обсуждению межкультурных различий** вызывают личную заинтересованность студентов, поскольку в них нет готовых решений, и в каждом из таких заданий обучающимся предлагается предложить свое понимание межкультурной ситуации.

Примером такой дискуссионной ситуации может быть следующая:

Вы едете в автомобиле вместе с близким другом, который ведет машину, одновременно разговаривает по мобильному телефону, отвлекается и сбивает пешехода. Ограничение скорости в этой части города 20 миль в час, но вы заметили, что ваш друг ехал со скоростью 35 миль. К счастью, пешеход остался жив. Кроме вас, нет никаких свидетелей происшедшего. Готовы ли вы сказать на суде правду о превышении скорости или же вы будете спасать друга? (Процент американцев, которые отметили, что они скажут правду, – 96%, процент венесуэльцев – 34%) [2, с. 28].

При выполнении подобного задания группа обычно разделяется на две неравные части: большинство студентов, вместе с преподавателем, оказываются в «лагере» нечестных свидетелей, которые с пеленок, как говорится, усвоили простую истину, что «своих не сдаем», в то время как один или максимум два студента понимают преимущества объективных свидетельских показаний. Хотя робкое выражение их мнений подобно гласу вопиющего в пустыне, все студенты проявляют искренний интерес к решению проблемы и, возможно, впервые в жизни задумаются о различных отношениях к жизненным ситуациям в разных культурах.

В пособии представлены также **задания по анализу научного дискурса**, включающие оценку экстралингвистических факторов и лексико-грамматического выражения адресности [10] на специально подобранных примерах дискурсов по истории науки и науковедению, например речах лауреатов Нобелевской премии. Эти речи, представленные на официальном сайте <http://nobelprize.org/> Комитета по Нобелевским премиям и сопровождаемые аудио и видеорядами, являются богатным материалом для аудиторного обсуждения указанных параметров дискурса в жанре публичного выступления. Для тренировки презентационных навыков магистрантам предлагается изучить прилагаемые в пособии рекомендации и подготовить собственные выступления, релевантные изучаемым темам.

Если, студенты послушают выступление лауреата Нобелевской премии, например, Патрика Модино (номинация «литература», 2014), то они не только осознают философию жизни современного писателя, но, вполне возможно, отметят важные для себя элементы персуазивной направленности устного дискурса, обратят внимание на кросс-культурные различия в трактовке современных понятий и попробуют применить свои наблюдения, в значительной мере опосредованно, для своих профессиональных целей. Формирование дискурсивно-аналитической компетенции студента-гуманитария, которое происходит

в устноречевом, письменноречевом и презентационном аспектах, это залог его дальнейшей успешности как специалиста в сфере межкультурной коммуникации.

Важным аспектом каждого занятия является тренировка письменной речи, которая представлена, в частности, заданиями, нацеленными на написание различных документов по созданию **заявки на получение условного гранта по теме основной специальности магистрантов**. Выбор грантового сопровождения в качестве сквозной линии учебной работы магистрантов представляется нам необходимым, так как данный вид деятельности в настоящее время становится все более перспективным для молодых ученых. Мы считаем допустимым гибкий подход к выбору тематики текстового материала, которая может определяться по согласованию с группой магистрантов. Создание грантовых документов, способствующее развитию навыков составления профессионально-ориентированных текстов, может выполняться небольшими исследовательскими группами магистрантов в качестве семестрового проекта.

Приобретаемая таким образом проектная компетенция является составляющей более общей социальной метакомпетенции, которая важна для специалиста любого профиля и предполагает наличие у студента навыков позитивного профессионально-ориентированного общения с коллегами, подчиненными и руководителями. Эта компетенция, наличие которой свидетельствует о профессиональной зрелости обучаемых, и основы которой закладываются при осуществлении проектной деятельности, будет востребована в дальнейшем в научно-профессиональном контексте. Ниже приводим пример проектного задания по составлению заявки на получение условного гранта [2, с. 28]:



**Read the information given below and compose one of the proposal parts – project summary. Use appendix 2 to follow the sample of the project summary for the grant proposal.**

The proposal is supposed to contain a summary of the proposed activity suitable for publication, not more than one page in length. It should not be an abstract of the proposal, but rather a self-contained description of the activity that would result if the proposal was funded. The summary should be written in the third person and include a statement of objectives and methods to be employed. It must clearly address in separate statements:

- the intellectual merit of the proposed activity;

- the broader impacts resulting from the proposed activity.

It should be informative to other persons working in the same or related fields and, insofar as possible, understandable to a scientifically or technically literate lay reader.

Написание аннотации по выполняемому профессионально-ориентированному проекту нам представляется примером личностно-ориентированного задания, поскольку для краткого изложения сущности проекта студентам необходимо посоветоваться с членами своей научно-исследовательской группы и принять коллективное решение. Роль каждого конкретного студента в своем проекте будет определяться его личностными качествами, его исследовательским или, например, присутствием ему организаторским или исполнительском потенциалом. По аналогии с этим заданием, каждое из 12 предлагаемых в пособии проектных заданий связано с проявлением личностной самостоятельности участников проекта, а также с развитием их навыков коллективного творчества.

Таким образом, методологической основой пособия, наряду с компетентностным подходом, выступает личностно-ориентированное обучение [1]. Сущность личностно-ориентированного обучения (ЛОО) заключается в наличии индивидуального подхода к обучающемуся и рассмотрении его как личности со стороны преподавателя, а также его самостоятельного развития. В основе ЛОО лежит «интеграция различных дидактических концепций: проблемного обучения, развивающего обучения и пр.» [9, с. 90]. Одной из основных целей ЛОО является формирование учебной потребности обучающегося в приобретении новых знаний, умений и навыков с целью совершенствования своих знаний в изучаемой дисциплине, что и актуализировано в рамках курса по иностранному языку для студентов гуманитарных направлений обучения в содержании авторского пособия.

В ходе ЛОО происходит перераспределение ролей преподавателя и обучающегося и предполагается обучение в сотрудничестве с преподавателем, который является консультантом обучающегося, а также менеджером учебного процесса. В рамках ЛОО происходит смещение акцента, при котором главным действующим лицом учебного процесса становится обучающийся, его предпочтения и собственная инициатива.

Задача преподавателя заключается в том, чтобы помочь учащемуся в выборе правильной стратегии овладения языком,

а также раскрытии своего личностного потенциала [14]. В отличие от традиционной системы образования, когда содержание обучения навязывается обучающимся, в процессе ЛОО выбор средств, методов и форм обучения может быть согласован с обучающимся. Взаимодействие преподавателя и обучающегося в традиционной педагогике осуществляется посредством выбранных преподавателем средств обучения, в то время как в ЛОО общение между преподавателем и обучающимся направлено на выявление индивидуальных средств и методов обучения.

В процессе ЛОО вектор развития обучающегося, который традиционно строится от преподавателя к обучающемуся, смещается, наоборот, в сторону обучающегося. Исходя из интересов обучающегося, уровня его владения знаниями и умениями в определенной области, преподаватель корректирует весь педагогический процесс. Приведенные нами примеры по развитию навыков оценивания жизненных ситуаций в межкультурном ракурсе, дискурсивно-аналитических навыков на примерах лекций нобелевских лауреатов и социальных навыков работы в проектной команде имеют, на наш взгляд, одно общее качество, а именно высокую степень личностного погружения обучающихся в деятельностные задания при изучении иностранного языка.

Использование деятельностных личностно-ориентированных заданий, большей частью в контексте основной профессиональной направленности обучения магистрантов, является определенным вкладом в формирование как их общекультурных, так и профессиональных компетенций, развивают студента как личность, а не только готовят его к профессиональной деятельности [8]. Развитие личности, которая затем будет интегрирована в социальный контекст, предполагает формирование способности к исследованию, обобщению, анализу, способности увидеть проблему, породить новую идею; способность к пониманию и социальному взаимодействию; развитие сознательности и творческой активности. Данные характеристики начинают развиваться в рамках образовательного контекста, носящего процессуальный, динамичный характер; процесса, способного ответить на вызовы общества с точки зрения инноваций в области коммуникации, в области способов познания, в области технологий организации данного информационно-познавательного контекста.

Регулярное выполнение указанных заданий, зачастую с использованием открытых электронных ресурсов, будет способство-

вать развитию способностей демонстрировать углубленное знание лингвострановедческой информации, интегрировать знания, овладевать навыками составления профессионально-ориентированных текстов и формулировать актуальные научные проблемы, представляя результаты проведенного исследования в виде научного отчета, статьи или доклада. Таким образом, важная педагогическая проблема формирования личностного компонента компетенций может частично решаться при регулярном предъявлении предлагаемых нами современных информационно емких заданий при обучении магистрантов.

### Список литературы

1. Аكوпова М.А. Теория и методология реализации личностно-ориентированного подхода в условиях выбора дополнительных образовательных программ: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08; С.-Петерб. гос. политехн. ун-т. – СПб., 2004. – 42 с.
2. Английский язык. Практический курс для магистрантов гуманитарного профиля: учебное пособие // Алмазова Н.И., Попова Н.В., Степанова М.М., Никитенко О.А. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2013. 220 с. (Гриф УМО по университетскому политехническому образованию).
3. Баранников А. В. Компетентностный подход и качество образования. – М.: Моск. центр качества образования, 2008. – 144 с.
4. Васильев Ю.С., Климков В.Н., Козлов В.Н., Масленников А.С. Формирование содержания высшего образования на базисных компетентностных моделях знаний, умений и навыков / Alma mater. Вестник высшей школы. – 2011. – № 2. – С. 41–45.
5. Губернаторова Э.В. Компетентностный подход к обучению иностранным языкам в высшем профессиональном образовании на основе межпредметных связей // Школа – вуз: компетентностный подход и преподавание иностр.яз.: матер. Всерос. науч.-практ. конф. / Межрегион. лингвист. центр YELK, «Лаборатория иностр. языков», Сиб. гос. ун-т путей сообщ. – Новосибирск, 2009. – Вып. 2. – С. 26–32.
6. Есаулова М.Б. Компетентностный подход в профессионально-педагогическом образовании: научно-методическое пособие / М.Б. Есаулова, Г.С. Сухобская; СЗППИ СПГУТД. – СПб.: Тускарора, 2011. – 67 с.
7. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк; Моск. психол.-социал. ин-т. – М., 2005. – 216 с.
8. Никитенко О.А. Формирование интегративной основы обучения иностранному языку в магистратуре неязыкового вуза посредством информационно-коммуникационных технологий: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2013. – 276 с.
9. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 366 с.
10. Попова Н.В. Обучение старшекласников дискурсивному анализу (на примере грамматики английского языка) // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 3. – С. 64–70.
11. Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: прак. пособие / И.С. Сергеев, В.И. Блинов. – М.: Аркти, 2007. – 132 с.
12. Смолянинова О.Г. Компетентностный подход в системе высшего образования / О.Г. Смолянинова, О.А. Савельева, Е.В. Достовалова; Сиб. федер. ун-т. – Красноярск, 2008. – 196 с.
13. Субетто А.И. Компетентностный подход: онтология, эпистемология, системные ограничения, классифи-

кация. – М.; Уфа: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2007. – 96 с.

14. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 478 с.

### References

1. Akopova M.A. Teorija i metodologija realizacii lichnostno-orientirovannogo podhoda v uslovijah vybora dopolnitelnyh obrazovatelnyh programm: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08 / Akopova Marija Alekseevna; [S.-Peterb. gos. politehn. un-t]. SPb., 2004. 42 p.

2. Anglijskij jazyk. Prakticheskij kurs dlja magistrantov gumanitarnogo profilja: uchebnoe posobie // Almazova N.I., Popova N.V., Stepanova M.M., Nikitenko O.A. SPb.: Izd-vo Politehn. un-ta, 2013. 220 p. (Grif UMO po universitetskemu politehnicheskomu obrazovaniju).

3. Barannikov A.V. Kompetentnostnyj podhod i kachestvo obrazovanija / A. V. Barannikov. M.: Mosk. centr kachestva obrazovanija, 2008. 144 p.

4. Vasilev Ju.S., Klimkov V.N., Kozlov V.N., Maslennikov A.S. Formirovanie soderzhaniya vysshego obrazovanija na bazisnyh kompetentnostnyh modeljah znaniy, umenij i navykov / Alma mater. Vestnik vysshej shkoly. 2011, no. 2. pp. 41–45

5. Gubernatorova Je.V. Kompetentnostnyj podhod k obucheniju inostrannym jazykam v vysshem professionalnom obrazovanii na osnove mezhpredmetnyh svjazej // Shkola vuz: kompetentnostnyj podhod i prepodavanie inostr.jaz.: mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. / Mezhhregion. lingvist. centr YELK, «Laboratorija inostr. jazykov», Sib. gos. un-t putej soobshh. Novosibirsk, 2009. Vyp. 2. pp. 26–32.

6. Esaulova M.B. Kompetentnostnyj podhod v professionalno-pedagogicheskom obrazovanii: nauchno-metodicheskoe posobie / M.B. Esaulova, G.S. Suhobskaja; SZPPI SPGUTD. SPb.: Tuskarora, 2011. 67 p.

7. Zeer Je. F. Modernizacija professionalnogo obrazovanija: kompetentnostnyj podhod / Je.F. Zeer, A.M. Pavlova, Je.Je. Symanjuk; Mosk. psihol.-social. in-t. M., 2005. 216 p.

8. Nikitenko O.A. Formirovanie integrativnoj osnovy obuchenija inostrannomu jazyku v magistrature nejazykovogo vuza posredstvom informacionno-kommunikacionnyh tehnologij. Diss. k.p.n., SPb., 2013. 276 p.

9. Obshchaja i professionalnaja pedagogika: ucheb. posobie dlja studentov ped. vuzov / pod red. V.D. Simonenko. M.: Ventana-Graf, 2006. 366 p.

10. Popova N.V. Obuchenie starsheklassnikov diskursivnomu analizu (na primere grammatiki anglijskogo jazyka). Inostrannye jazyki v shkole, 2011, no. 3. pp. 64–70.

11. Sergeev I.S. Kak realizovat kompetentnostnyj podhod na uroke i vo vneurochnoj dejatel'nosti: prakt. posobie / I.S. Sergeev, V.I. Blinov. M.: Arkti, 2007. 132 p.

12. Smoljaninova O.G. Kompetentnostnyj podhod v sisteme vysshego obrazovanija / O.G. Smoljaninova, O.A. Saveleva, E. V. Dostovalova; Sib. feder. un-t. Krasnojarsk, 2008. 196 p.

13. Subetto A.I. Kompetentnostnyj podhod: ontologija, jepistemologija, sistemnye ogranichenija, klassifikacija. M.; Ufa: Issled. centr problem kachestva podgot. specialistov, 2007. 96 p.

14. Shchukin A.N. Obuchenie inostrannym jazykam: teorija i praktika: ucheb. posobie dlja prepodavatelej i studentov. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Filomatis, 2006. 478 p.

### Рецензенты:

Еремин Ю.В., д.п.н., профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург;

Трофимова Г.С., д.п.н., профессор кафедры педагогических инноваций, Институт повышения квалификации учителей, г. Ижевск.