

© 2011 г. Л.Т. Засеева

О ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СТРУКТУРЕ КОМПЕТЕНЦИЙ

Появление и развитие компетентного подхода в сфере образования современной России было обусловлено такими причинами, как: 1) кризис российского образования в методическом, организационном, коммерческом, научном и т.д. планах; 2) стремлением всех участников российской образовательной системы учить и учиться по-другому; 3) обнаружением новейших западных концептуальных и методических наработок, основанных на расширении представления об умениях вообще – не только учить и учиться, но и жить и действовать в обществе. Общественный и государственный заказ на модернизацию российского образования породили развертывание исследований, направленных на выяснение возможностей применения этих наработок в российской системе образования, прежде всего связанных с разработкой новых госстандартов образования [1]. Обычно компетенцию определяют как совокупность способностей и умений, обеспечивающих достижение человеком поставленных целей и решение своих проблем в любых сферах деятельности. Это значит, что содержание компетенций прямо зависит от того, *какая* деятельность, *какого* рода, в *каких* рамках, имеется в виду (первоначальные определения компетенций, как, например, у Дж. Равена, выводящиеся из «мотивированных способностей», сводились к перечислению многочисленных важных видов деятельности [2]). Поэтому на данный момент в разработках основополагающего понятия «компетенция» наблюдается большой разброс представлений, определяемых теоретически, идеологически, профессионально или практически ориентированной позицией, каждая из которых тяготеет к собственному пониманию и определению. Во всем этом разноголосье забывается (либо упоминается формально) только одна позиция – ученика.

Основным результатом исследования компетенций на данный момент следует считать разнообразные их классификации, основание которых как раз соответствует интересам (теоретическим и/или практическим, т.е. про-

фессионально-институциональным) тех, кто их дает. Для этого достаточно взять, в качестве исходного принципа, любую сложившуюся систему представлений о способностях, умениях и деятельности – и мы получаем, в качестве «компетенций» все, что угодно, – начиная от «компетенций» есть суп ложкой, ухаживать за своим телом, делать уроки, устанавливать хорошие отношения с учителем и т.п., и кончая «компетенциями» в теоретическом мышлении (компетенция ученого), профессиональном мышлении (компетенция профессионала), идеологическом и юридическом мышлении (компетенция гражданина), политическом мышлении (компетенция избирателя) и т.д. Вершиной развития «компетенций» является «способность устраиваться в жизни и решать все жизненные проблемы, индивидуально или сообща, вместе с другими людьми» [2]. Все это разнообразие определений компетенции побуждает исследователей выстраивать все более общие их систематизации – так называемые «ключевые компетенции», в свернутой форме содержание в себе более конкретные виды деятельности. Но исследователи не скрывают, что такие систематизации нужны для того, чтобы облегчить работу над созданием государственных стандартов образования. Так, например, А.В. Хуторский пишет: «Для удобства представления и реализации образовательных стандартов, общеучебные умения, навыки и способы деятельности группируются в блоки соответствующих личностных качеств, подлежащих развитию: 1) *когнитивные* (познавательные) качества – умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание вопроса и др.; 2) *креативные* (творческие) качества – вдохновенность, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям; раскованность мыслей, чувств, движений; прогностичность; критичность; наличие своего мнения и др.; 3) *оргдеятельностные* (методологические) качества – способность осознания целей учебной деятельности и умение их пояснить; умение поставить цель и организовать её достижение; способность к нормотворчеству; рефлексивное мышление, самоанализ и самооценка и др.; 4) *коммуникативные* качества, обусловленные необходимостью взаимодействовать с другими людьми, с объектами окружающего мира и его информационными потоками; умение отыскивать, преобразовывать и передавать информацию; выполнять различные социальные роли в группе и коллективе, использовать современные телекоммуникационные технологии (электронная почта, Интер-

нет) и др.; 5) *мировоззренческие* качества, определяющие эмоционально-ценностные установки ученика, его способность к самопознанию и самодвижению, умения определять свое место и роль в окружающем мире, в семье, в коллективе, в природе, государстве, национальные и общечеловеческие устремления, патриотические и толерантные качества личности и т.п.» [2].

Именно на этом основании им и определяются, собственно, «ключевые компетенции», а именно: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые и личностного совершенствования. Нетрудно заметить, что все эти определения не отличаются от обычных «целей обучения», принятых в традиционной педагогике, поскольку, по традиции, предполагается, что мотивы к развитию всех этих умений и качеств уже имеются у учащихся, либо эта проблема относится к чисто педагогическим технологиям, используемым учителями в своей конкретной практике. В результате вопрос о мотивации к обучению переносится из сферы педагогики и образования в сферу социального производства. Никто не отрицает важности требований к ученику со стороны рыночной экономики, которая становится теперь единственным источником всеобщего и частного благосостояния. Но мало кто упоминает, что традиционно понятие «компетенция» имеет два значения, а именно, – «круг полномочий какого-либо лица; и круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом» [3]. Первое значение является исторически исходным; именно оно послужило отправной точкой для определения второго – *педагогического* – значения этого понятия. В истории общества наблюдаются периодические этапы совпадения и несовпадения этих двух значений. В настоящее время мы переживаем этап несовпадения, когда понятие «должностная компетенция» (с его исторически сложившимся на данный момент культурным содержанием) больше не является педагогически универсальным: требуется его пересмотр и расширение [4, 5]. Вместе с тем, тенденция к модернизации наталкивается на сопротивление культурной инерции тех кругов, для которых сложившееся положение дел не воспринимается, как кризисное. Из этого противостояния вытекают все споры о том, *как* и *чему* надо учить в школе. Этот спор ведут заинтересованные профессиональные, социальные, политические и экономические и другие институты. Такой социоцентрический подход к компетенциям ведет к социологизации педагогики, т.е. к забвению интересов ученика, которые при таком подхо-

де продолжают расцениваться, как величина заранее данная, постоянная и вполне достаточная для мотивации обучения.

Принципиальное отличие компетенций как форм самоорганизации сознания, в отличие от ЗУНов [6], в том, что компетенция может опираться исключительно на естественные факторы мотивации, которые не могут быть подвергнуты негативному внешнему воздействию (отторжены, отвергнуты, запрещены и т.п.; так, как нельзя запретить человеку хотеть есть, пить, жить и т.д., а запрещение, скажем, бегать, кричать или разговаривать, не может быть безусловным). Методика же ЗУНов основана на искусственной, внешней мотивации, подавляющей внутреннюю, и вызывающей естественное же отторжение (со всеми вытекающими из этого последствиями). Это значит, что методическое обеспечение компетенций должно следовать принципу совпадения естественной и искусственной мотивации (коль скоро последняя необходима): искусственная мотивация должна быть ментально и организационно выстроена, исходя из естественной, через ряд ее преобразований; в основании искусственной мотивации должен лежать не приказ, а специально созданный учителем для ученика его мотив, не нарушающий гармоничности его психики (соответствующий его интересам в самом широком смысле). Профессиональной проблемой формально-оценочной, авторитарной, коллективно-поточной и планово-технологичной педагогики [7] является неумение учителей работать с естественными мотивами учеников. Данное явление в педагогике имеет давнюю историю критики. Так, философ В. С. Соловьев, развивая философию органических систем, отмечал, что «внешние факторы могут оказывать влияние на развитие лишь постольку, поскольку они действуют сообразно с собственной природой организма» [8], а Л. Толстой «считал, что формирование людей по известным образцам — неплодотворно, незаконно и невозможно. Допустимо лишь образование как свободное взаимоотношение равных лиц, то есть образование, которое дает сама жизнь. Школа лишь должна предоставлять ученикам возможность получать знания, ученики должны самостоятельно выбирать те уроки, которые они сами считают для себя нужными» [9]. Идея вариативности обучения пробивает себе дорогу в нашем образовании и педагогике с большим трудом. Сначала это понималось, как вариативность авторских методик и стилей преподавания (и эту идею активно, с начала 90-х гг., отстаивал психолог А. Асмолов). Со време-

нем выяснилось, что это прежде всего касается самих учеников, что имеет прямое отношение к идее компетенций. Речь идет о способности учеников работать в ситуации многовариантного выбора и принимать соответствующие решения; Е.О. Иванова называет это «ситуационным анализом» и утверждает, что «Для становления компетенций этот метод важен потому, что позволяет увидеть многовариантность разрешения ситуации в жизни, и обосновать поиск рационального ответа» [6]. Но при этом она ограничивает этот анализ уже выработанными, имеющимися нормативами: «Анализ ситуации проводится в аспекте конкретного задания: найти проблему, решить ее, сформулировать вопрос, осуществить решение по предложенной схеме, выбрать из предложенных решений и т.п.» [6].

Это значит, что с ее точки зрения, творческая деятельность ученика по анализу проблемных ситуаций и решению проблем должна ограничиваться пределами учебной дисциплины. Она допускает только учебные проблемы, «затруднения», т.е. – фактически – те же задачи. Так в идею компетенции незаметно «протаскивается» тот же знаниевый подход: «предполагается следующая последовательность шагов при столкновении с неизвестным:

- анализ ситуации имеющимися средствами, с использованием наличных знаний. Осознание знания, как средства решения ситуации. Определение возможных способов применения знаний и их осуществление;
- рефлексия затруднения. Осознание «незнания» как необходимости приобретения нового «знания». Определение содержания «незнания» – какой именно информации недостает для решения конкретной ситуации;
- получение (различными способами) новой информации с целью перевода «незнания» в «знание»;
- использование нового знания для решения ситуации;
- рефлексия вновь полученного знания, приобретение «знания» о «знании» [6].

Несмотря на то, что «рефлексия затруднения» и «осознание «незнания»» напоминают гегелевскую схему «рефлексивного восхождения», очевидно, что под «неизвестным» здесь понимается нечто неусвоенное, невыученное в ходе обучения; под «ситуацией» – эпизод учебного процесса; под «затруднением» – выявившийся факт неумения учащегося решить какую-то задачу; под «незнанием» – форму оценки этого факта – кем? – учителем; под «различными

способами получения новой информации» – действия самообучения, адекватные требованиям ситуации; под «использованием нового знания для решения ситуации» – успешное решение задачи; под «рефлексией» – осознание, с подачи учителя, того факта, что учиться надо хорошо, знать надо больше и все будет в порядке. Но при таком подходе остается неизвестным, что такое *самостоятельная* деятельность ученика, в рамках которой только и может *развиваться* его сознание. Тем самым, школа как бы снимает с себя ответственность за всю последующую жизнь и деятельность своих выпускников.

Но как учить учеников решать настоящие жизненные проблемы в рамках школы? Следует обратить внимание, что еще В.В. Давыдов, вслед за Э.В. Ильенковым, считал, что учебная деятельность должна быть «квази-исследовательской». Смысл здесь тот, что такая деятельность должна, в учебном варианте, содержать элементы конкретного научного поиска, анализа и синтеза; в ситуации современного кризиса науки это очень важно [10]. Очевидно, что эту идею можно (теперь) расширить на всю культурно значимую деятельность. Исходя из этого, И. Фрумин выделяет четыре «аспекта (типа, варианта, линии, направления) реализации компетентностного подхода» в школьном образовании: «*Первая* линия направлена на формирование (становление) ключевых компетентностей (переносимые, базовые, ключевые навыки) – надпредметного характера. К этой линии относятся, например, педагогические техники и технологии формирования умений понимания текстов, обработки информации разного рода, действия в группе» [11]. Важнейшей и наименее разработанной здесь является идея и качество «переносимости» компетенций, каковое и лежит в основе понятия «компетентность». Речь идет о способности переносить умения, сформированные в одних (учебных) ситуациях, в другие ситуации, сходные с первыми. От человека требуется видеть структурную совместимость различных по содержанию деятельностных ситуаций, чтобы более или менее успешно решать нестандартные проблемы по аналогии со своим предшествующим и обобщенным опытом. Именно в этом отношении вся наша педагогическая культура испытывает наибольший дефицит.

Вторая линия реализации компетентностного подхода, по И. Фрумину, «связана с формированием обобщенных умений предметного характера. К ним относятся, например, умение решать классы задач для физики, оценка произведений искусства – для музыки или изобразительного искусства, по-

нимание иноязычной речи – для иностранного языка, умение интерпретировать таблицы и диаграммы – для математики и т.п. Эта линия стала актуальной в связи с настойчивым напоминанием школе о том, что ее выпускникам придется в жизни решать не те конкретные задачи, которые решают в школе. Им придется много раз переучиваться...» [11]. Здесь мы имеем дело с профессиональным разделением общественной деятельности и с проблемой оптимального, для данного состояния нашего общества, соотношения экономически значимых и профессионально закрепленных умений и навыков (о знаниях здесь речь не идет, т.к. они проверяются только в деятельности).

Третьим направлением реализации компетентностного подхода И. Фрумин считает «усиление прикладного, практического (если хотите – прагматического или пользовательского) характера всего школьного образования (в том числе и предметного обучения). Это направление возникло из простых вопросов о том, чем из результатов школьного образования школьник может воспользоваться вне школы... Ревизия нашего содержания образования с этой позиции была бы очень полезна» (там же). Этот аспект компетенций, в действительности, самый сложный, т.к. нет и не может быть никакого четкого представления об «отдаленном эффекте» школьного образования», касающегося всех знаний и умений, даваемых им учащимся («Нам не дано предугадать, как наше слово отзовется»). То есть, полностью отсутствует способ определения и механизм реализации социально-значимых и востребованных нормо-форм деятельности: ни государство, ни профессиональные сообщества не могут ни определить, ни обязать граждан, работников, служащих «делать то-то и то-то так, а не иначе». Здесь поневоле приходится надеяться на стихию социального развития, т.е. на чисто синергетические соображения и прогнозы.

Вторая идея линии прикладности, по И. Фрумину, «касается адекватности (релевантности) содержания образования современным направлениям развития экономики, науки, общественной жизни. Дело в том, что целый ряд умений и знаний, осваиваемых в школе, уже не принадлежит никакому профессиональному занятию. Они просто катастрофически устарели и поэтому непотребимы нигде... Здесь, конечно, ревизия содержания образования остро необходима... И это все – часть того обновления школы, которое проходит под лозунгами компетентностного подхода» [11]. Но в этой сфере разрыв образовательной и практической, общественно значимой, деятельности не только

очевиден, но и не устраним ни силами школы, ни силами государства. Достижение адекватного соответствия умений выпускников и требований работодателей возможно только в рамках самой практической деятельности, с ее естественным обучающим потенциалом. Следующей линией реализации компетентностного подхода является обновление содержания образования для решения задачи овладения «жизненными навыками». Под этим понимается разнообразный спектр простых умений, которыми современные люди пользуются и в жизни, и на работе... К ним относятся, например, умение считать деньги, писать простые документы... Как правило, освоение жизненных навыков очень трудно вписать в учебные предметы, построенные в идеологии «изучения основ наук». Освоение такой грамотности требует особых организационных форм, плохо вписывающихся в урочную систему» [11]. Здесь И. Фрумин ставит перед школой задачу устранения недостатков элементарного семейно-практического обучения, что само по себе говорит о кризисе семьи, неспособной позаботиться о своих детях даже в бытовом самообслуживании. С другой стороны, невнимание школы (в частности, интернатов) к этой стороне обучения, как совершенно нетрадиционной для школы, приводит к серьезным огрехам в обучении и воспитании выпускников. Исходя из своего анализа, И. Фрумин так описывает методологию определения «ключевых компетенций»: «Они: позволяют решать сложные (неалгоритмические) задачи; полифункциональны (позволяют решать разные задачи из одного поля); переносимы на разные социальные поля (на разные области деятельности); требуют сложной ментальной организованности (включения интеллектуальных, эмоциональных качеств); сложно устроены и для реализации требуют целого набора навыков (навыки сотрудничества, понимания, аргументации, планирования...); реализуются на разных уровнях (от элементарного до глубокого)» [11]. По сути дела, он, исходя из конкретного анализа, выделяет известные в философии принципы развития диалектического сознания, открытые и развитые И. Кантом, Г. Гегелем, К. Марксом и др. Это важный шаг на пути вхождения компетентностного подхода в рамки философии образования.

Характерно, что в результате своего анализа И. Фрумин ставит вопрос о целесообразности использования в данном контексте самого термина «компетенция», т.к. явно достаточно известных деятельностных терминов «умения» и «навыки»; к ним нужно только присоединить схемы их интеллек-

туально-практического развития, по форме и по содержанию. Очевидно, для контекста философии образования это так; но необходимо все же исходить не из интересов философии образования или педагогики, как теоретических дисциплин, а из конкретных общественных и государственных интересов, выражаемых в соответствующей терминологии, имеющей смысл не для узких философских кругов, а для всей общественности, независимо от уровня образованности. Все исследователи компетенций сходятся в том, что любая компетенция предполагает определенный уровень творчества в деятельности компетентного человека, а творчество, как создание нового – того, чего раньше не было, – предполагает ситуацию некоей неопределенности – отсутствия необходимого норматива. Так, И.В. Чаплыгина отмечает, что «в ходе одной из дискуссий по вопросам компетентного подхода было предложено следующее определение *компетентности*: *способность действовать в ситуации неопределенности*» [12]. Эта интересная идея требует уточнения и развития. Что же означает «неопределенность» в деятельности и в педагогике? Что это за ситуации? И.В. Чаплыгина разъясняет это так: «Если исходить из данного определения при анализе достигнутого уровня *образованности* (как основного образовательного результата), то можно выделить его следующие характеристики: сфера деятельности; степень неопределенности ситуации; возможность выбора способа действия; обоснование выбранного способа (эмпирическое, теоретическое, аксиологическое). Уровень образованности человека тем выше, чем шире сфера деятельности и выше степень неопределенности ситуации, в которых он способен действовать самостоятельно, чем более широким спектром способов *деятельности* он *владеет*, чем основательнее выбор одного из них» (там же).

Какие же «сферы деятельности» здесь имеются в виду? Если это понимать, исходя из основного значения термина «компетенция» (т.е. совокупности умений, обогащенных опытом, позволяющих успешно осуществлять должностные обязанности), то понятие «уровни образованности» сводится к должностной иерархии. Но сейчас все знают, что такое «глобальные проблемы» и что решать их можно только всем людям без исключения. А если кто-то до сих пор считает, что кто-то будет, а кто-то не будет их решать, то такую позицию следует считать не проявлением свободы мнения, а проявлением человеческой глупости, сформированной, в частности, системой образова-

ния. Из вышесказанного очевидно, что попытки определить компетенции на основе старого понятийного аппарата, опирающегося на ключевые термины «знания, умения, навыки», на самом деле их не определяет, т.к. оставляет без должного внимания важнейший их компонент – самостоятельную деятельность учеников, предполагающую не только умение действовать в ситуации неопределенности для достижения заранее известного результата (негативная формулировка самостоятельности), но и в ситуации самостоятельного выбора – целей, средств и форм учебной деятельности (позитивная формулировка самостоятельности).

Многие исследователи считают, что формой учебной деятельности, изначально включающей момент самостоятельности, является «метод проектов», который ориентирован именно на отработку умений как таковых. Так, Е.С. Полат полагает, что «проектное обучение развивает: исследовательские умения (умения анализировать проблемную ситуацию, выявлять проблемы, осуществлять отбор необходимой информации из литературы, проводить наблюдение практических ситуаций, фиксировать и анализировать их результаты, строить гипотезы, осуществлять, обобщать, делать выводы); умения работать в команде (происходит осознание значимости коллективной работы для получения результата, роли сотрудничества, совместной деятельности); коммуникативные умения (умение не только высказывать свою точку зрения, но и выслушать, понять другую, в случае несогласия уметь конструктивно критиковать альтернативный подход для того, чтобы в итоге найти решение, синтезирующее, удерживающее позитивы каждого предложения)» [13]. В действительности, данное утверждение само является, скорее, гипотезой, поскольку исследовательские умения могут развиваться и вне команды а «умение работать в команде» есть частный случай «коммуникативных умений». Это свидетельствует о необходимости отдельного исследования «коммуникативных умений» и их связи с умениями интеллектуальными. В противном случае, метод проектов останется на уровне учительского опыта, не передаваемого другому. Также очевидна несистематизированность данного описания проектный умений, поскольку умение «конструктивно критиковать альтернативный подход для того, чтобы в итоге найти решение, синтезирующее, удерживающее позитивы каждого предложения» почему-то не входит в интеллектуальные умения, а умение «работать в команде» поставлено перед

«коммуникативными умениями», как условие последних (что явно проистекает из практики создания молодежных организаций и учебных военных игр), тогда как, на самом деле, устойчивый мотив работать в команде возникает как *результат* успешной коммуникативной деятельности. Из-за этой ошибки в структуру проектирования не включен важнейший, синтетический вид умений – основание всей социокультурной деятельности человечества – *организационные умения*.

Поэтому «метод проектов» в таком виде не является вполне отвечающим компетентностному подходу, т.к. не предполагает включения в структуру «проектной» деятельности рефлексивного отношения, т.е. *самоорганизации*. Предполагается, что задания на проектирование, сами варианты проектов, методы, формы и сроки их реализации задает учитель. Он же оценивает и «выполнение задания». Некоторые исследователи уже разуверились в возможности дать понятию компетенции адекватное, устраивающее всех определение. Теперь некоторые из них хотят, разве что, объяснить, почему это не получается (очевидно, чтобы оправдать собственное бессилие). При этом, речь идет уже не об определении, а о «характеристиках понятия компетенция», которое: «призвано описать феномен, а не поименовать ноумен; является понятием процессуальным, т.е. компетенции как проявляются, так и формируются в деятельности, и, поскольку все виды деятельности взаимосвязаны в потоке человеческой жизни, нельзя строго разграничить виды деятельности, следовательно, виды компетенций; описывает потенциал, который проявляется ситуативно, следовательно, может лечь в основу оценки лишь отсроченных результатов образования; описывает инструментарий одновременного понимания и действия, который позволяет воспринимать новые культурные, социальные, экономические и политические реалии» [14]. Этот акт отчаяния, тем не менее, имеет смысл и перспективу; если отвлечься от различия «феномена» и «ноумена» (позаимствованного у И. Канта), то это описание является довольно точным. Действительно, компетенции формируются не в отдельных актах (и даже не в системах актов) деятельности ученика, организуемых учителем, а в *процессе самообучения ученика*; в основании компетенций лежит потенциал развития ученика как человека (т.е. совокупность всех его задатков), проявляемый и развивающийся только в *процессе его жизнедеятельности*; деятельностное проявление компетенции происхо-

дит всегда в *единстве (рефлексивном синтезе) понимания и действия*, что и позволяет человеку ориентироваться в «культурных, социальных, экономических и политических реалиях» [14]. Но нельзя согласиться с тем, что «поскольку все виды деятельности взаимосвязаны в потоке человеческой жизни, нельзя строго разграничить виды деятельности, следовательно, виды компетенций» [14]. Этого нельзя сделать, только если у исследователя нет соответствующего понятийного аппарата, описывающего структуру действия, деятельность и ее основные виды, ход и режим ее осуществления, нарушения и самовосстановления. Именно эти понятия и надо определять, развивать и уточнять в рамках компетентностного подхода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос. 2002. 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
3. Каверина И.И. Реализация компетентностного подхода на уроках в средней общеобразовательной школе // Эйдос. 2007. 22 февраля. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-5.htm>.
4. Борытко Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Эйдос. 2007. 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>.
5. Волкова Т.И. Коммуникативная компетентность учителя как одно из главных условий гуманной педагогики // www.gymnazium-abakan.khakas-net.ru/doc/2006/kompetencie.doc.
6. Иванова Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим // Эйдос. 2007. 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.
7. Загрекова Л.В., Николина В.В. Дидактика. М., 2007.
8. Чуприкова Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации. СПб, 2007. www.piter.com/book/978594807017/.

9. Вахромов Е.Е. Между свободой и принуждением (проблема «свободного воспитания» и гуманистическая парадигма в психологии) // [hpsy.ru/ public/x045.htm](http://hpsy.ru/public/x045.htm).
10. Балыхин Г.А. Интеграция науки и образования в контексте приоритетного национального проекта «Образование» – путь к инновационному развитию России // www.logosbook.ru/VOS_7_balyhin.htm.
11. Фрумин И. За что в ответе? Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // www.ug.ru/02.36/t24.htm.
12. Чаплыгина И.В. Ключевые компетенции в среднем профессиональном образовании // Профессиональное образование. 2005. №3. // www.orenipk.ru/rmo_2009/rmo-dop-2008/2_5.html.
13. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2000.
14. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Попытка определения компетенции как образовательного результата // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Самара, 2001.

***Горский государственный
аграрный университет***

15 февраля 2011 г.