

5. Губанов Н. И., Губанов Н. Н. О специфике социально-гуманитарных наук // Философия и общество. – 2010. – № 2 (58). – С. 90–104.
6. Поляков Л. В. Модернизация социальная // Новая философская энциклопедия : в 4 т. / под ред. В. С. Степина. – М. : Мысль, 2001. – 634 с.
7. Красильникова В. А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования. – М. : Дом педагогики, 2009. – 33 с.
8. Анурин В. Ф. 300 тестов по социологии. – СПб. : Питер, 2008 – 144 с.
9. Социология : сб. тест. заданий с эталонами ответов для студентов мед. вуза / сост. Н. В. Комова, В. В. Гусаренко. – Красноярск : КрасГМУ, 2011. – 110 с.
10. Романовский Н. В. Социология и история: перспективы взаимодействия // Вестн. Рос. гос. гуманитар. ун-та. Сер. Философия. Социология. – 2010. – № 03 (46). – С. 13–29.
11. Большакова Т. И., Ермоленко Н. А. Контрольный тест по курсу «Социология» для студентов дневного обучения. – Ростов н/Д: Ростов. гос. ун-т путей сообщения, 2004. – 15 с.
12. Пасховер И. Л. Педагогический тест как инструмент системы оценки и контроля качества образования // «Magister Dixit». – 2011. – № 4 (12). – [Электронный ресурс]. – URL: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar/pashover_il_v_magisterdixit1.pdf (дата обращения: 26.12.2012).
13. Челышкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособие. – М. : Логос, 2002. – 432 с.
14. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. – М. : Интеллект-центр, 2001. – 296 с.
15. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.

Принята редакцией: 23.01.2013

УДК 37.0 + 316.7

КАКАЯ ПОЛЬЗА ОТ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ?

В. В. Бобров (Новосибирск)

Внедрение компетентностного подхода в образовательный процесс в настоящее время именуется одним из ключевых способов повышения его качества и эффективности. В статье рассмотрены условия и причины повышенного внимания к нему, проанализированы особенности исследования данной проблемы в диссертационных и монографических работах, сборниках материалов семинаров и конференций.

На основе фактических данных автор показал, что используемый в научных работах понятийный комплекс компетентностного подхода не позволяет адекватно отразить объективную действительность. Основные усилия исследователей направлены на перечисление компетентностей и компетенций без обеспечения надлежащей их связи с конкрет-

© Бобров В. В., 2013

Бобров Виктор Васильевич – кандидат философских наук, Институт философии и права Сибирского отделения РАН.

E-mail: Secretar@philosophy.nsc.ru

ными образовательными программами. Указания на наличие в компетентностном подходе смыслового содержания даны без необходимого в таких случаях теоретического обоснования.

Сделан вывод, что компетентностный подход в образовании предполагает: разработку модели выпускника учебного заведения; установление связи между моделью выпускника и содержанием учебно-воспитательного процесса; определение места, роли и назначения учебных дисциплин в формировании общегражданских, общепрофессиональных и должностных качеств выпускника.

Ключевые слова: компетентностный подход, образовательный процесс.

WHAT IS THE BENEFIT FROM THE COMPETENCE APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS?

V. V. Bobrov (Novosibirsk)

The introduction of the competence approach into the educational process is presented now as one of the key methods of increasing its quality and effectiveness. In the article the conditions and the reasons for the increased attention to this approach are examined, the special features of studying this problem in dissertations and monographs, and in the proceedings of seminars and conferences are analyzed.

On the basis of facts the author has showed that the conceptual complex of the competence approach used in scientific works does not make it possible to adequately reflect the objective reality. The basic efforts of the researchers are directed toward the enumeration of competences and scopes without guaranteeing their proper connection with the concrete educational programs. The indications of the presence in the competence approach of the semantic content are given without the theoretical substantiation necessary in such cases. A conclusion is made that the competence approach in the education presupposes: the development of a model of the educational institution's graduate; the establishment of connection between the model of the graduate and the content of education and teaching process; the determination of the position, role and designation of training disciplines in the formation of the public, general and concrete professional qualities of the graduate. The article is aimed at the specialists in the field of education.

Key words: competence approach, educational process.

Согласно Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 гг., утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803, «удельный вес образовательных учреждений, реализующих новые государственные образовательные стандарты общего образования на основе компетентностного подхода», к 2010 г. должен был составить 60 % [1]. В этом нормативном требовании ничего не сказано о путях и способах его практической реализации. Не определен порядок выполнения данной задачи и в документах рабочей группы, члены которой во главе с А. А. Пинским инициировали принятие правительственного документа. Мало того, они откровенно признали, что

«недостаточная разработанность этого подхода требует ограничиться в этих материалах самыми принципиальными утверждениями и определить дальнейшую разработку этого вопроса в качестве наиболее срочной и основополагающей задачи качественной модернизации общего образования и для создания соответствующих образовательных стандартов нового поколения» [2].

Тем не менее, после публикации «Стратегии модернизации», то есть за четыре года до выхода в свет правительственного постановления, произошла «резкая переориентация оценки результата образования с понятий “подготовленность”, “образованность”, “общая культура”, “воспитанность” на понятия “компетенция”, “компетентность” обучающихся. Соответственно, фиксируется компетентностный подход в образовании» [3, с. 7].

В чем проявилась эта переориентация? Для того чтобы получить ответ на этот вопрос, нам пришлось познакомиться с перечнем публикаций, в названиях которых встречаются слова «компетентность», «компетенции» и «компетентностный подход». Например, в электронной базе данных ГПНТБ СО РАН с 1991 по 8.01.2013 г. имеется 2394 записи авторефератов диссертаций, в темах которых эти понятия являются ключевыми. Исключив повторы, мы получили 2368 записей авторефератов, в том числе 142 докторских и 2226 кандидатских диссертаций.

Понятие «компетентность» наблюдается в названиях тем 1423 авторефератов диссертаций, в том числе в 1215 (85 %) по педагогическим специальностям. Если их расположить по годам, то до 2000 г. насчитывалось всего 85 наименований. В следующее десятилетие (2001–2010) их численность возросла в 12,8 раза, до 1091 тем, в том числе по педагогике 948 (87 %). Причем основной всплеск интереса к этому понятию состоялся в период с 2006 по 2010 г. – 833, в том числе по педагогике 719 (86 %).

Аналогичная ситуация сложилась с понятием «компетенции». Численность тем авторефератов диссертаций с его использованием в указанный период составила 824 наименования, в том числе по педагогике 667 (81 %). В первое десятилетие (1991–2000) их было всего 56. Из них 44 (78 %) по педагогике. В 2001–2010 гг. этот термин также стал популярным. Объем тем авторефератов диссертаций увеличился в 9,6 раза, с 56 до 541, в том числе по педагогике 9,8 раза, с 44 до 432.

Что касается понятия «компетентностный» подход, то первые три диссертации с его использованием появились в 2005 г. Затем их число в 2006–2010 гг. возросло в 27,7 раз (82), в том числе по педагогике 72 (88 %). Всего по состоянию на 8 января 2013 г. имеется 121 запись авторефератов диссертаций по данной теме, в том числе по педагогике 99 (82 %).

Аналогичная ситуация наблюдается с монографиями и сборниками материалов различных научно-организационных мероприятий (семинаров, конференций и симпозиумов) [4–7].

Так как первые диссертации по компетентностному подходу появились только в 2005 г., то повлиять на принятие указанной выше федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. они не могли. Вполне естественно напрашивается вопрос о наличии в них ответа на вопрос о путях и способах практической реализации компетентностного под-

хода в образовательном процессе, отсутствующего в «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001).

Анализ содержания десяти авторефератов докторских диссертаций на данную тему позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, использованный в диссертационных исследованиях понятийный комплекс не позволяет адекватно отразить объективную действительность. По словам самих диссертантов, «в современной педагогике понятия *компетенция* и *компетентность* официально не разделены» [8, с. 25]. В словарях иностранных слов, независимо от года их издания, компетентность трактуется в двух значениях: «обладающий компетенцией» и «сведущий в определенной области знания». Компетенция, в свою очередь, рассматривается как совокупность полномочий (правомочий и обязанностей) определенного органа или должностного лица в пределах которых данный орган (должностное лицо) способны принимать решения и действовать [9, с. 241]. В Большой советской энциклопедии к понятию «компетенция» добавлены еще два значения: «способность организма человека и теплокровных животных к специфическому иммунному ответу, а также способность клеток зародыша животных или растений реагировать на внешнее влияние образованием соответствующих структур или дифференцировкой» [10, с. 585].

Во-вторых, в любой диссертации обязательно должно быть указано состояние разработанности рассматриваемой проблемы и обоснование избранной темы. В трех из них, у В. О. Волковой, Л. В. Елагиной и С. А. Маруева, этого раздела вообще нет [11–13]. Во всех проанализированных авторефератах докторских диссертаций ссылки на имеющиеся по данной теме диссертационные исследования отсутствуют. Зато наиболее часто упоминаются И. А. Зимняя (7 раз), А. В. Хуторской (6 раз), Э. Ф. Зеер и Ю. Г. Татур (по 5 раз). Знакомство с работами этих исследователей однозначно показало, что ответ на вопрос о сущности компетентностного подхода и способах его применения в образовании в них отсутствует.

Например, у И. А. Зимней основным аргументом в пользу внедрения данного подхода в российское образование являются общеевропейские и мировые тенденции интеграции, глобализация мировой экономики, предписания Совета Европы (Совета Культурной Кооперации) и российской Концепции модернизации российского образования до 2010 года [3, с. 8, 10]. Она считает, что подход «определяется некоей идеей, концепцией, принципом и центрируется на основных для него одной или двух или двух-трех категориях» [3, с. 9]. Для компетентностного подхода такими, по ее мнению, являются «компетенция» и «компетентность». «Компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции. <...> Компетенции это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические образования (знания, представления, программы <...> действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека» [3, с. 16, 22]. Вполне очевидно, что она не вникла в исходный смысл понятия «компетенция» как производного от латинского слова *compete* (совместно достигаю, добиваюсь, соответствую, подхожу), что предполагает общение одного индивида с другим в определенном социальном статусе для решения общей задачи.

Ю. Г. Татур, придерживаясь в целом аналогичных с И. А. Зимней позиций, в структуру компетентности включил знания, умения и ценностные ориентации, образно сравнив их с тестом (знания), на котором имеются слои варенья (умения), глазури (ценностные ориентации) и т. д. «Если его разрезать на куски (компетентности), то каждый из них будет в миниатюре повторять структуру “торта”. Иногда “торт” украшают, скажем, “ягодами” и они не попадают на каждый “кусочек”. Значит эти украшения не являются критериальными характеристиками качества “пирога”» [14, с. 11–13]. Данью прошедшей четверть века назад дискуссии звучит его предложение о необходимости ориентации на модель «российского специалиста с высшим образованием» с общепрофессиональными и общегражданскими полномочиями и обязанностями [14, с. 11–13]. Каких-либо практических рекомендаций по внедрению компетентностного подхода у него нет. Диссертанты (С. И. Гильманшина, О. Г. Ларионова и Н. П. Чурляева), ссылавшиеся на его работу, не обратили внимания на высказанную Ю. Г. Татуром идею прав и обязанностей гражданина страны [8; 15–16].

В-третьих, компетентностный подход к образованию представлен вне конкретных образовательных программ. Даже Н. А. Бурмистрова, поставившая перед собой цель по научному обоснованию, разработке и реализации «методической системы обучения математике, обеспечивающей формирование математической компетентности будущих бакалавров направления “Экономика”» [17, с. 5], ничего не предприняла по ее достижению.

Причина здесь коренится в незнании педагогами сущности содержания образования, как *системы сведений о познанных людьми объектах, процессах и явлениях действительности, представленных в некоторой совокупности научных фактов, гипотез, концепций и теорий с помощью определенных понятийных комплексов*. На эту сторону проблемы неоднократно указывалось [18–19].

Особенно такое незнание заметно у авторов «Стратегии модернизации содержания общего образования», легкомысленно утверждающих, что «основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор *ключевых компетентностей* в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах. При этом в содержании образования должна занять важное место коммуникативность: информатика, иностранные языки, межкультурное взаимопонимание» [2].

Знание на самом деле является воспроизведенной памятью. Если в памяти индивида нет опыта жизнедеятельности, полученного им посредством проб и ошибок или почерпнутого у других индивидов в режиме подражания, то воспроизводить ему нечего. Даже имеющийся у него в памяти опыт воспроизвести ему не всегда удается. Этому надо учиться. Каждая учебная дисциплина отражает систему накопленных людьми знаний из определенной предметной области жизнедеятельности. Предметные знания формируют у обучаемых представления о количественных и качественных характеристиках изученных объектов, процессов и явлений. Процедурные знания являются результатом многократного удовлетворения потребностей. Они развивают умения и закрепляют навыки решения практических задач, а системные знания, вырабатывая обобщенные пред-

ставления о познании, создают благоприятные условия для обработки больших объемов информации. Только усвоение предметных, процедурных и системных знаний расширяет кругозор обучаемых, способствует приобретению ими необходимых для социализации способностей говорить, читать, писать, считать и т. д., то есть формированию набора «ключевых компетентностей». Задача педагога заключается в квалифицированном овладении содержанием преподаваемой им учебной дисциплины, в том, чтобы найти соответствующие его структуре формы и методы передачи обучаемым. В истории педагогики имеется яркий пример ее мастерского решения В. Ф. Шаталовым [20]. Противопоставление компетентностной системе знаний является по своей сути безграмотным утверждением. Эта позиция наиболее выпукло представлена в статье В. А. Болотова и В. В. Серикова [4, с. 2, 3], а также у А. В. Хуторского, утверждающего о наличии «надпредметного» содержания, которое якобы «формируется до формирования конкретного предметного содержания» [21], и А. Г. Бермуса [22].

Кроме того, авторы «Стратегии модернизации содержания общего образования» заявили, что «сегодня традиционно первичен так называемый предметный “обязательный минимум” (то есть характеристика образовательной системы “на входе”), а требования к учащимся нацелены лишь на фиксацию меры достижения этого “минимума”. Для модернизации образования необходимо в основу класть планируемые цели (характеристики результата “на выходе”), и только после этого формировать – и модернизировать – само содержание образования “на входе”» [2].

Рассмотрим это утверждение более внимательно, потому что оно указывает на непонимание их авторами сущности «предметного минимума» как результата специализации образовательной деятельности под влиянием потребностей в более квалифицированном обучении молодежи. Профессиональная подготовка, например, потребовала передачи опыта работы в различных сферах жизнедеятельности, а появление мировых религий привело к появлению в учебно-воспитательном процессе теологии и т. д. Возникновение специализации, в свою очередь, потребовало обеспечения межпредметной кооперации учебно-воспитательного процесса и обусловило централизованное планирование работы учебного заведения.

В Средние века, например, учащиеся изучали семь свободных искусств (от лат. *septem artes liberales*), состоявшие из *трехнумия* (грамматики, риторики, диалектики) и *четырёхнумия* (арифметики, геометрии, астрономии, музыки). Если же мы сравним перечень учебных предметов классических гимназий и реальных училищ, то сразу заметим между ними существенную разницу, обусловленную различными целями образовательной деятельности. Следовательно, так называемый предметный «обязательный минимум» не свалился неизвестно откуда, а является результатом всего предшествующего развития системы образования. Поэтому «планируемые цели» в первую очередь должны относиться к содержанию конкретных учебных дисциплин и образовательных программ в рамках межпредметной кооперации, что, действительно, требует серьезного научного обоснования.

Отсутствие связи между компетентностным подходом и образовательными программами однозначно указывает на непонимание его апологетами сущности содержания образования как интеллектуального ресурса.

В-четвертых, одним из достоинств компетентностного подхода во всех работах указывается наличие в нем смыслового содержания, однако порядок его развертывания в учебно-воспитательном процессе ни в одной из них не показан. Вполне очевидно, что *любой* факт в содержании *любой* учебной дисциплины отражает некоторую объективно существующую действительность. Например, исходными фактами для анализа речи являются звуки, количество которых составляет от 30 до 40 единиц. Звуки складываются в некоторые значимые сочетания, затем в слова и предложения. Иерархически они отражают фонетический, морфологический, лексический и синтаксический уровни любого языка. В информационном взаимодействии с помощью вербальных средств люди указывают и описывают объект (процесс, явление) интереса, выражают к нему свое отношение. Исходя из актуализированной потребности, они идейно обосновывают свои притязания на него, а также нравственно оправдывают намерения либо уже совершенные поступки. Следовательно, процесс изучения содержания любой учебной дисциплины наполнен социальным содержанием. Даже математические задачи несут определенную общественную нагрузку. В этом нетрудно убедиться, сравнив между собой учебники различных эпох.

Если основная задача обучения языку – научить учащихся умению грамотно говорить, читать и писать, то история, удовлетворяя потребности людей в социальном пространстве, формирует у них определенное отношение к прошлому. Исходными фактами для учебного курса истории являются события, участники этих событий, цели, практика и значение их деятельности для будущего. Как корни питают растение влагой и минеральными веществами, так и события прошлого являются фундаментом родословной человека. Они могут служить предметом гордости либо унижения. Знакомство учащихся с опытом жизнедеятельности старших поколений необходимо им для осознания своей связи с предками, чтобы положительный опыт старших поколений стал для них «путеводной звездой» в настоящей жизни, а совершенные предками ошибки – уроком. Как садовод должен обеспечить всестороннюю и своевременную подкормку растений полезными веществами для их роста и плодоношения, так и педагог-историк обязан вооружить учащихся важнейшими знаниями о прошлом, чтобы они во всеоружии вступили в борьбу за честь и достоинство семьи, народа и страны в целом. Именно в этом заключается социальное содержание всех без исключения учебных дисциплин. В диссертации С. В. Подзоровой представлены результаты контент-анализа учебников для начальной школы и сделан вывод, что «проблемы воспитания отношения к обществу, другим людям по всем социализирующим признакам и к самому себе в них отражены слабо, а вопросы, связанные с воспитанием у школьников определенного отношения к результатам трудовой деятельности, вообще не нашли своего места» [23, с. 14].

В-пятых, в рассмотренных работах, в том числе и диссертационных исследованиях Е. А. Гнатышиной, Е. В. Прямиковой и О. В. Шемет [24–26], понятие «подход» не получило надлежащей теоретической проработки, за исключением его сравнения с парадигмой. В «Словаре современного русского языка» подход имеет три смысловых значения: «приближение

кого-либо, чего-либо; место, путь, по которому подходят, приближаются к чему-либо; способ обращения с кем-либо, чем-либо, характер отношения к кому-либо, чему-либо» [24, с. 680]. Компетентностный подход в образовании предполагает: разработку модели выпускника учебного заведения; установление связи между этой моделью выпускника и содержанием учебно-воспитательного процесса; определение места, роли и назначения учебных дисциплин в формировании общегражданских, общепрофессиональных и должностных качеств выпускника.

Несложно заметить, что в работах, посвященных компетентностному подходу, вторая и третья задачи фактически отсутствуют, а первая представлена перечнем так называемых общекультурных и профессиональных компетентностей. Настало время честно признать теоретико-познавательную и научно-практическую бесплодность идеологии авторов данного подхода, так же как ранее признали несостоятельность индивидуального, деятельностного, контекстного, оптимизационного, проблемного, системного и других подходов [28–31].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Федеральная** целевая программа развития образования на 2006–2010 годы. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ed.gov.ru/files/materials/2669/prp803-05.doc> (дата обращения: 19.01.2006).
2. **Стратегия** модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М. : Мир книги, 2001. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ed.gov.ru/ob-edu/noc/rub/strateg/448.print/> (дата обращения: 10.12.2012).
3. **Зимняя И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании (авторская версия). – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 40 с.
4. **Болотов В. А., Сериков В. В.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
5. **Компетентностный** подход в педагогическом образовании : моногр. / под ред. В. А. Козырева и Н. Ф. Радионовой. – СПб. : Изд-во РПГУ, 2004. – 164 с.
6. **Проблемы** педагогической инноватики. Компетентностный подход : материалы регион. научн.-практ. конф. – Тобольск : Изд-во ТГПИ, 2003. – 211 с.
7. **Щеголь В. И., Михайловская Т. А.** Творческое саморазвитие будущего учителя в процессе реализации компетентностно ориентированного подхода / под ред. В. А. Сластенина. – Тольятти : Изд-во ТГПИ, 2004. – 176 с.
8. **Ларионова О. Г.** Интеграция личностно ориентированного и компетентностного подходов в контекстном обучении (на материале подготовки учителя математики) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – М., 2007. – 54 с.
9. **Словарь** иностранных слов. – 15-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1988. – 607 с.
10. **Большая** советская энциклопедия. – М. : Большая советская энциклопедия, 1973. – Т. 12. – 624 с.
11. **Волкова В. О.** Духовно-практическая компетенция как принцип субъектности человека : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.01. – Иваново, 2006. – 40 с.
12. **Елагина Л. В.** Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория, практика) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Челябинск, 2009. – 59 с.

13. **Маруев С. А.** Математические модели и методы управления непрерывным профессиональным обучением на основе компетентного подхода : автореф. дис. ... д-ра техн. наук : 05.13.10. – М., 2007. – 33 с.
14. **Татур Ю. Г.** Компетентный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : материалы ко второму заседанию методол. семинара (авторская версия). – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 18 с.
15. **Гильманшина С. И.** Формирование профессионального мышления будущих учителей на основе компетентного подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Казань, 2008. – 39 с.
16. **Чурляева Н. П.** Обеспечение качества подготовки инженеров в рыночных условиях на основе компетентного подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01: 13.00.08. – Красноярск, 2007. – 44 с.
17. **Бурмистрова Н. А.** Методическая система обучения математике будущих бакалавров направления «Экономика» на основе компетентного подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. – Красноярск, 2011. – 40 с.
18. **Бобров В. В.** Актуальные проблемы современного содержания образования // *Философия образования*. – 2002. – № 5. – С. 182–197.
19. **Бобров В. В.** Сущность и содержание профессиональной образовательной программы // *Профессиональное образование в современном мире*. – 2012. – № 3. – С. 86–93.
20. **Шаталов В. Ф.** Педагогическая проза. – Архангельск : Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990. – 383 с.
21. **Хуторской А. В.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты : докл. на Отд-нии философии образования и теории педагогики РАО 23 апр. 2002. Центр «Эйдос». – [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.eidos.ru/news/compet/htm> (дата обращения: 10.12.2012).
22. **Бермус А. Г.** Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании. – [Электронный ресурс] // URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения: 10.12.2012).
23. **Подзорова С. В.** Особенности развития начального образования в России: социально-философский аспект : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11. – Новосибирск, 2006. – 18 с.
24. **Гнатьшина Е. А.** Компетентно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Челябинск, 2008. – 42 с.
25. **Прямикова Е. В.** Компетентный подход в современном образовательном пространстве: функциональное и структурное содержание: автореф. дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.04. – Екатеринбург, 2012. – 43 с.
26. **Шемет О. В.** Дидактические основы компетентного ориентированного инженерного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Калуга, 2010. – 40 с.
27. **Словарь** современного русского языка. – М.; Л. : Изд-во АН СССР, 1960. – Т. 10. – 1174 с.
28. **Барабанчиков А. В.** Проблемное обучение: итоги подведены – проблемы остаются // *Вестн. высш. шк.* – 1985. – № 11. – С. 16–17.
29. **Кудрявцев Т. В.** Итоги дискуссии и пути дальнейшей работы // *Вестн. высш. шк.* – 1984. – № 4. – С. 27–33.
30. **Никандров Н. Д.** Подведем итоги // *Вестн. высш. шк.* – 1983. – № 12. – С. 25–33.
31. **Писарева Т. Е., Писарев В. Е.** Поговорим о терминах // *Вестн. высш. шк.* – 1980. – № 6. – С. 21.

Принята редакцией: 30.01.2013