

ПРОБЛЕМНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Лобова Т.Г.¹, Мироненко Т.В.¹, Ражина Н.Ю.¹

¹ – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

Автор, ответственный за переписку:

Лобова Татьяна Геннадьевна, канд. филос. наук, доцент, доцент кафедры философии и социально-гуманитарных наук ФГБОУ ВО ОмГМУ Минздрава России
644099, г. Омск, ул. П.Некрасова, 5а. philos_mir@mail.ru

Резюме: В статье рассматриваются возможности применения компетентностного подхода в высшей школе, который в своей основе не противоречит традиционной образовательной парадигме и, в определенной степени, расширяет ее. Акцентируется внимание на личностном аспекте образовательной деятельности как преподавателя, так и студента. Отмечается особое значение проблематизации методов и приемов образовательной деятельности для реализации целей новой образовательной модели. Выбор последних позволит решить одну из важнейших задач современного образования – формирование навыков осмысления, анализа и оценки информации. За развитие этих навыков «отвечают» дисциплины гуманитарного цикла, а это значит, невозможно пренебречь их участием в подготовке специалиста, способного к самостоятельной деятельности и к принятию самостоятельных решений. Отмечается, что на практике, в процессе осуществления компетентностного подхода обнаруживает себя ряд трудностей объективного характера с которыми приходится сталкиваться преподавателю непрофильных дисциплин в профильном вузе. Эти трудности требуют разрешения на управленческом уровне.

Ключевые слова: высшее образование, общепрофессиональные компетенции, образовательный стандарт, диалог, мышление, личность.

В 1996 году Жак Делор, председатель комиссии по образованию ЮНЕСКО, в докладе, посвященном современному образованию, обозначил его «четыре столпа», а именно: научиться познавать; научиться делать; научиться жить вместе, научиться жить с другими; и, наконец, стремиться к достижению общих целей [1, с. 22]. А в 1999 году представителями 29 европейских стран была подписана Болонская конвенция среди целей которой было создание единого образовательного пространства посредством

унификации качества образования в Европе и расширение мобильности студентов и преподавателей.

Присоединение России к Болонскому процессу в 2003 году поставило систему российского образования (причем на всех уровнях) перед необходимостью ее модернизации. Важно было определить из чего, собственно, следует исходить, решая задачу модернизации той модели образования, которая существовала и

приносила известные плоды на протяжении не одного десятка лет. Иначе, дать ответ на вопрос: «Чему учить?».

Традиционно под обучением было принято считать усвоение обучающимися определенных устойчивых, упорядоченных знаний, предусмотренных программными документами. Предполагалось, что успешность и эффективность обучения проявится в способности студента предъявить определенную сумму знаний на этапе проверки (экзамен). Но сегодня мы не можем не признавать такое обучение ограниченным, поскольку оно **снижает креативность процесса обучения**.

Не секрет, что высшая школа призвана обучать и воспитывать молодых людей, исходя из **реальных** требований жизни, с учетом назревающих социально-экономических **перспектив** развития, а это значит, что наиболее **важными** являются вопросы определения **целей современного образования** и, как следствие, вопросы определения его **результативности**. Повторим еще раз, образование больше не может отвечать узким целям формирования знаний, умений, навыков. Оно призвано решать более масштабные проблемы развития и становления личности, **вхождения ее в социальный мир** [6].

Решению этих вопросов, по мнению многих авторов, служит внедрение **компетентного** подхода, на котором основывается Болонская система. Однако, одним из самых спорных вопросов является вопрос о целесообразности внедрения Болонской системы в российскую образовательную систему. Ряд исследователей полагают, что необходимо более внимательно отнестись к изучению работы этой системы с тем, чтобы продолжить ее развитие. Другие, напротив, считают необходимым отказаться от нее вовсе. Но не смотря на разброс суждений, мы уже оказались вовлеченными в Болонский процесс, он приносит свои первые плоды. Важно сосредоточить внимание на недостатках, которые себя уже обнаружили и попытаться их исправить.

Пожалуй, самым серьезным недостатком можно назвать пренебрежение фигурой и личностью преподавателя. Сегодня вся деятельность вузовского преподавателя сводится к производству никому ненужных учебно-методических комплексов, к составлению бесконечных и бесполезных отчетов, не имеющей никакого отношения ни к науке, ни к преподавательской деятельности как творческой.

Итак, компетентностный подход. Компетентностный подход или компетентностная парадигма образования, по мысли его разработчиков, способна обеспечить **комплексное** освоение знаний и способов практической деятельности, а значит в будущем – успешную реализацию человека, как в его собственных интересах, так и в интересах общества. Критерием качества подготовки выпускника ВУЗа видится некоторая **интегральная** его характеристика, как свидетельство **готовности** молодого специалиста к самостоятельной жизни, к самостоятельному принятию решений в условиях **динамично** меняющегося мира. Заметим, что **внедрение компетентностного подхода не противоречит тенденции к гуманизации образования**. Отечественная психолого-педагогическая наука, ориентированная в основном на ценностно-смысловую, содержательную, личностную составляющие образования, не противопоставляет компетентностный подход традиционному, так называемому «ЗУНовскому» (знания, умения, навыки), а существенно **расширяет** его содержание, придавая особое значение умениям, позволяющим действовать **в новых, неопределенных, проблемных ситуациях**, когда необходимо найти несколько способов решения возникших проблем, выбрать из них наиболее эффективный и обосновать свой выбор [6]. Формирование и владение такого рода умениями и навыками представляет собой одну из важных составляющих современного образовательного процесса, которая закреплена в понятии **компетенции** как совокупности

взаимосвязанных качеств личности (знания, умения и навыки, ценностные отношения, мотивы, установки, способности как свойства личности и др.), **обеспечивающих** человеку (будущему специалисту) **готовность** к решению жизненных и профессиональных задач, необходимых для качественной, продуктивной деятельности в определенной профессиональной сфере.

Следует различать компетенции и компетентность. Компетенция – это **внешне** заданная норма, а компетентность – **личностное** качество, характеризующее владение этой нормой. Говоря о компетентности, мы говорим о готовности и способности человека применять знания, умения и внешние ресурсы для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации в определенной области. Но опытное овладение человеком соответствующей компетенцией не исключает и его **личностное отношение** к ней и к предмету его деятельности. Чем адекватнее и полнее «багаж» компетенций, тем в большей степени человек готов к решению **широкого** круга проблем и задач в **разных** сферах жизни и деятельности [6, 7, 8]. При этом **знаниевый** компонент никуда не исчезает, он присутствует в структуре компетентностной модели, в содержании компетенций (знания, умения, навыки), как **необходимый** структурно-содержательный компонент для формирования компетенций. Таким образом, реализация компетентностного подхода в высшей школе предполагает, что **под** квалификацией специалиста понимается степень его **профессиональной подготовленности**, как свидетельство наличия у него определенного уровня знаний, умений, навыков и **компенций**, необходимых и характеризующих подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности. Иначе, квалификация и включает в себя, и описывается через определенные компетенции.

Однако, базовым, определяющим концептом компетентностного подхода яв-

ляется понятие **«ключевые компетенции»**. Предполагается, что ключевые компетенции носят надпрофессиональный и надпредметный характер и необходимы в любой области деятельности. Это межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для **адаптации и продуктивной деятельности** в различных профессиональных сообществах. Такой всесторонний подход к результату процесса образования в целом (учитывая «четыре столпа» современного образования Ж. Делора) и в отношении профессионального образования, в частности, отводит **предметам гуманитарного цикла** и тем компетенциям (по большому счету речь идет об общекультурных и общепрофессиональных компетенциях), которые формируются при их изучении, **особую роль**. Компетенции, формирование которых связано с изучением предметов гуманитарного цикла – становятся базовым «инструментарием» для вхождения, ориентации и взаимодействия в мире «текущей современности» (З. Бауман). Особенностью современного общества становятся скорость и информация: скорость появления и роста информации, скорость открытий и связанных с ними изменений, скорость переработки различного рода ресурсов, скорость коммуникации и ее информативность. Именно поэтому недостаточно просто **знать** (усвоить определенный объем знания и навыков), необходимо **уметь ориентироваться в информационных потоках и управлять информацией**: искать, наилучшим способом присваивать, находить в ней смысл, применять в жизни и создавать «новые образцы» знания и поведения, «нужно научиться рассматривать и анализировать свое знание изнутри, а не только снаружи» (В.П. Зинченко).

Однако при обращении к конкретному содержанию ФГОС и, что не мало важно, к **условиям его реализации** становится понятно, что существует ряд проблем, связанных с самой возможностью формирования обозначенных в нем ком-

петенций. Согласно «Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования – специалитет по специальности 31.05.01 Лечебное дело», утвержденному приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12 августа 2020 г. N 988, в результате освоения программы специалитета у выпускника

должны быть сформированы компетенции, установленные программой специалитета (п.3.1.). Далее в документе перечисляются те универсальные (общекультурные) компетенции и некоторые общепрофессиональные компетенции, который в большей степени связаны с изучением предметов гуманитарного цикла (таблицы 1 и 2):

Таблица 1

Универсальные компетенции, связанные с изучением предметов гуманитарного цикла

Наименование категории (группы) универсальных компетенций	Код и наименование универсальной компетенции выпускника
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий.
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели
Коммуникация	УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия
Межкультурное взаимодействие	УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	УК-6. Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки и образования в течение всей жизни

Таблица 2

Общепрофессиональные компетенции, связанные с изучением предметов гуманитарного цикла

Наименование категории (группы) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции выпускника
Этические и правовые основы профессиональной деятельности	ОПК-1. Способен реализовывать моральные и правовые нормы, этические и деонтологические принципы в профессиональной деятельности

Научная и организационная деятельность

ОПК-11. Способен подготавливать и применять научную, научно-производственную, проектную, организационно-управленческую и нормативную документацию в системе здравоохранения

Мы специально выделили те компетенции, которые не только формируются отдельными гуманитарными дисциплинами: философией, психологией, историей, биоэтикой, но и те, что **действительно** могут быть востребованы обучающимися в их профессиональном будущем, поскольку в этих компетенциях отражены и конкретизированы «вызовы» современной социально-культурной ситуации, связанные с проблемой **индивидуального** понимания изменчивой и сложноорганизованной реальности и взаимодействия с ней в условиях, когда информационный поток обрушивается на человечество, когда сплошь и рядом происходит смешение подлинного понимания, эрудированности и информированности, когда грани между знанием и информацией все больше размываются (В.П. Зинченко).

Обобщая выше сказанное, нужно отметить, что, дело, конечно, не в количестве перечисленных компетенций, а в том, **что** в них включается, какое **конкретное наполнение** они имеют. Это важно, но не менее важно понимать, что реализация компетентностного подхода связана не только с решением задачи содержания образования, хотя оно и требует корректировки, не менее важной остается задача использования современных **технологий обучения** и создания **целесообразных педагогических условий**, позволяющих решать задачи обучения. В качестве **основных** условий развития (обретения) профессиональной компетентности, позволяющих сформировать ценностно-смысловое самоопределение студента по отношению к будущей профессии, назовем уже отмеченную нами гуманизацию процесса образования (хотя, будучи заявленной, она не получила своего реального воплощения и была свернута на уровне управленческих решений в вузах и если еще как-то

«теплится», продолжает жить, то усилиями равнодушных к будущему нашей страны преподавателей!) и **присутствие в этом процессе «значимого другого/других»**, позволяющих организовать деятельность (преподавателей со студентами; студентов со студентами), как **совместную**. Это особенно важно для медицинского работника, который имеет дело с такими сложными феноменами как человеческая жизнь и здоровье человека, и потому профессиональная компетентность не только не исключает, но и в обязательном порядке включает в себя **закрепленный** «набор» общепрофессиональных компетенций, способствующих успешной личностной и профессиональной социализации. Одним из современных интерактивных методов, который реализует собой компетентностный подход и способствует закреплению необходимого набора компетенций, является метод **сократического диалога**.

В образовательном процессе гуманитарные дисциплины направлены на развитие таких определяющих способностей человека, как мышление и речь. Объектом гуманитарных наук всегда был и остается – человек, которого недостаточно просто объяснить (хотя вряд ли это кому-либо удастся в полной мере). Человек, по слову М.М. Бахтина, есть «выразительное и говорящее бытие», а это значит, что он нуждается в **понимании другими** (преподавателем, однокашниками, в будущем – коллегами, пациентами, родственниками пациентов). Да и сам человек есть тот, кто **может научиться понимать** себя и других для того, чтобы взаимодействовать с другими, используя при этом мышление и речь. Обладая сознанием, человек способен к самовыражению. Метод сократического диалога, направленный на развитие, как формально-логического мышле-

ния, так и спонтанно-креативных возможностей сознания, активизирует рационально-критический модус мышления, способствуя самовыражению и, одновременно, закрепляет три базовые компетенции мышления: способность к идентификации и контекстуализации, к умению расчленять проблемную ситуацию на ряд связанных проблем и видеть их социальные, культурные, языковые и иные предпосылки (контексты); способность к проблематизации, то есть к распознаванию глубинных когнитивных противоречий (антиномий), лежащих в основе той или иной проблемы; и, наконец, к концептуализации, то есть **вербализации** обнаруженных проблем, подыскании адекватных словесных формулировок, способных корректно описать проблему и, тем самым, наметить пути ее решения [4, 5].

Между тем, мы не можем не замечать, что «исчезает искусство разговора» (Г.-Г. Гадамер). Казалось бы, способность вести разговор – это то, что естественным образом принадлежит человеку. Однако человек цифровой цивилизации все чаще демонстрирует неспособность к разговору: неспособность слушать другого, неспособность мыслить вместе с другим/другими, неспособность включаться в обсуждение тех или иных вопросов. В конкретной образовательной практике сократический диалог ориентирован на формирование навыков обоснованного, аргументированного рассуждения. Преподавателю приходится совсем непросто тогда, когда его соперниками становятся современные средства электронной коммуникации. Студенты, скорее, склонны отыскивать на просторах интернета готовые ответы, чем давать себе труд самостоятельного мышления, а потому необходимо использовать весь арсенал педагогического мастерства, чтобы вовлечь студентов в диалог. Это значит ответить для себя на следующие вопросы: способны ли студенты настолько открыться навстречу друг другу, чтобы между ними возникла сама возможность диалога? Способны ли они учиться сомнению, сомневаться в

собственном знании? Способны ли признать ошибочность своей позиции? Иначе, организовать **пространство свободы**, позволяющее студенту без страха включиться в разговор, который «присутствует лишь в живой непроизвольности вопросов и ответов, произнесенных слов и выслушанных речей» [2, с. 84].

На первый взгляд может показаться, что самое важное в диалоге – это умение использовать набор аргументов, ту или иную информацию, полученную из самых разных источников. Но в ситуации диалога далеко недостаточно только много знать. Недостаточно, хотя и необходимо. Организация диалогического рассмотрения того или иного предмета предполагает следование ряду принципов, вне которых цели серьезного разговора на заданную тему не достигаются. Что это за принципы? А.И. Макаров называет следующие: принцип дискуссии и консенсуса; принцип активности аудитории и пассивности ведущего; принцип рефлексивности. По мысли автора, наиболее трудно принимаемым, но совершенно необходимым принципом диалога становится принцип замедления речи, то есть, внимательно и без спешки рассматривание речи другого. Именно сегодня, в эпоху огромных скоростей, когда каждый из нас стоит перед ситуацией выбора: понять или успеть, здоровье или карьера (ряд можно продолжить), человеку необходимо снизить скорость речи и мышления и, тем самым, дать шанс состояться размышлению над предметом мысли, замедлиться. Конечно, есть возможность «схватить все на лету» (чаще всего так и происходит), но имеет ли это хоть какое-то отношение к нашей фундаментальной потребности понимать вообще и понимать другого/других?

Так чем же становится диалог/разговор для студентов и для преподавателя? Он становится тем, что в нас оставляет след. Диалог/разговор был значим для нас не потому, что мы, участвуя в нем, узнали нечто новое. Нет, благодаря ему с нами,

по слову Гадамера, случилось нечто такое, с чем мы прежде не встречались в собственном опыте, он (диалог/разговор) что-то с нами сделал. Нам представляется уместным привести выдержки из письма студентки лечебного факультета ОмГМУ (теперь уже студентки третьего курса): «Доброе утро. Почему-то сразу не написала, спасибо Вам за Ваши занятия, они были очень полезными, хоть и не всегда понятными (в силу того, что не всегда прочтение одного источника, дает понимание общей картины). Но философия – одна из немногих наук, которая учит нас не четким алгоритмам, а подводит к вопросу – кто мы есть. И именно философия объяснила, что нельзя заучивать - нужно понимать, нужно развивать мышление, а не пытаться соревноваться вызубренными фразами. И самое приятное, что Вы всегда были рядом со студентами, всегда понимали нас. В течение весеннего семестра у меня всегда было желание выполнить домашнее задание, потому что оно было интересным, можно было подумать, попытаться выразить свои собственные мысли, а не предложить копираст из интернета. Жаль, что философия заканчивается (я с уважением отношусь к медицине, но интерес к философии зародился именно на семинарах). Спасибо Вам и философии!». Конечно, мы понимаем, что так думают далеко не все студенты. Но, каждый человек – это отдельный случай и мастерство педагога, вовлекающего студентов в диалог, вероятно, заключается в том, чтобы пробудить в нем тот, назовем его вслед за П. Юшкевичем, «философский фермент», который провоцирует студенчество к поиску. Сложно? Да! Сложность заключается еще и в том, что приходится выставлять оценки, следить за посещаемостью, думать о рейтингах, а это противоречит самим принципам организации диалога. Диалога как открытости, доверия, спонтанности и понимания. Пониманию следует учиться. Учиться, работая с текстами. Именно **понимание** различных текстов: диалогов, новостей, научных публикаций и владение навыками анализа текста делает возможным

преобразовывать информацию в **знание**. Это важно, потому что гуманитарные науки, в отличие от естественных, имеют дело с миром, состоящим из ценностей, понимание и «присвоение» которых - неотъемлемая часть профессионального образования. Обращение к тексту не должно быть эпизодическим. Текст – это рука помощи и на нее может опереться преподаватель. Работа с текстами способна помочь студенту обрести путь, встав на который он сможет осуществить собственное движение мысли. Вот пример одного из возможных прочтений студентом лечебного факультета ОмГМУ статьи французского философа румынского происхождения Э. М. Сиорана, не принадлежавшего ни к одной из философских традиций: «Читать Сиорана – «это вам не синекура», мало кто согласится со сказанным им. Цинизм, с которым философ говорит о мире, сотворенном нашим безразличием и нашей эгоистической природой, вначале вызывает удивление и неприятие. Но чем-то он задает нас, и мы вдруг обнаруживаем себя внутри текста (текста провокативного, вырывающего нас из привычного понимания мира) с одним лишь желанием разобраться в том, что же все-таки хотел сказать автор. Ясно, что Сиоран не позволяет себе лгать, что он предельно честен с читателем. Философ будет настаивать на том, что мы утратили «всякую симпатию друг к другу», что нашей действительностью становится «царство Я», что мы потеряли саму возможность спасения. А что, собственно, мы должны спасать? Нашу жизнь? Но что такое жизнь человека, и кто он – современный человек? Рассуждения Сиорана о человеке «до краев» наполнены неприязнью к последнему, как средоточию первозданного животного зла, ненависти и нужно найти в себе мужество, чтобы признать правоту мыслителя. Лучше всего, по слову Сиорана, нам удаются злодеяния, ибо они способствуют самосохранению. Невероятное утверждение, но, если попытаться вдуматься в него, не обернется ли оно пониманием, что зло, искушение злом будет на самом деле испытанием

нашей собственной жизни? Проявление гордыни, злобы может вывести нас к собственной сущности. Философ побуждает читателя принять себя таким, каков он есть, не «бойкотировать» себя, поскольку «бойкотировать» себя означает вступать в заговор против себя самого. Иначе, привязывать себя к себе пристрастному, питать свой собственный эгоизм, который с неизбежностью обернется злом. Признать в себе зло, как неумолимую реальность, принять ответственность за него – для этого требуется смелость. Не многие способны отважиться на это. Проницательность философа не может не удивлять и от прочитанного уже не получится отмахнуться. Его манера высказывания работает в равнодушном к себе читателе и производит своего рода **терапевтическое воздействие**. Результатом такого воздействия, полагаю, становится преодоление легкомысленного отношения к собственной жизни, которое так поражало в современном человеке Мишеля Сиорана» [3, с. 36-37].

Как видим, прочтение довольно сложного философского текста оказалось возможным. Возможным, благодаря последовательной работе, проводимой преподавателями нашей кафедры со студентами, направленной на формирование у них навыка аналитики философских текстов. И это одна из труднейших задач современного образования – научить студентов читать. Стало уже общим местом сетовать на неумение студентов читать, на постепенную утрату ими текстовой культуры. Неумение читать, утрата текстовой культуры приводят к тому, что большинство студентов оказываются неспособны свободно, самостоятельно,

Литература:

1. Андриенко А. С. Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития: монография. Чебоксары: ИД «Среда»; 2018. 92 с.
2. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство; 1991. 368 с.
3. Езыкеев А. М. Что значит читать (размышления по поводу статьи М. Сиорана «Одиссея злобы»). Общество и культура: проблемы, тенденции, перспективы: материалы IV Всерос. студ. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 16 мая

критически мыслить, неспособны соотносить собственное «я» с «мы», а без этой «связи-соотнесенности» одного с другим нет подлинной культуры, в том числе и культуры врачевания.

Подводя итог, заметим, что осуществление компетентностного подхода в условиях современного образовательного процесса встречается с сопротивлениями определенного рода, а именно: - с нехваткой времени на организацию живого диалога, с жесткой регламентированностью количеством часов, отведенных на изучение тем курса, с жесткой привязанностью к унифицированным учебно-методическим комплексам (сам учебный процесс перестает быть мобильным, творческим); - с сопротивлением студентов, не желающих видеть связь гуманитарного знания с будущей профессией (осознание этой связи придет значительно позже); - с непониманием студентами необходимости личностного усилия (а именно на нем построен компетентностный подход) в присвоении знаний (присвоении, как умении сделать его своим), о чем еще Л.Н. Толстой писал, как о необходимом условии: «Знание только тогда знание, когда оно приобретает усилиями своей мысли, а не памятью». Такого рода усилия способны, по слову И. Канта, вывести человека из состояния несовершеннолетия, а это одна из задач реализации компетентностного подхода. Но, пожалуй, самым серьезным сдерживающим фактором остается не просто предпочтение профессиональным компетенциям, а, скорее, отношение к образованию, да и здравоохранению, как к видам услуг.

2019 г.). Новосибирск: Изд-во СГУПС; 2019.с. 35-36.

4. Иванова О.Э., Точилкина Т. Г. Сократический диалог как обучение совместному решению проблем. [Азимут научных исследований: педагогика и психология](#) 2017; 6: 3(20): 108-111.
5. Макаров А.И. Социализирующая функция философских практик (на примере метода сократического диалога). Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 7, Филос. 2012; 3 (18): 121-125.

6. Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет»; 2016. 176 с.

7. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования. Высшая школа 2017; 12: 85-91.

8. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. Вестник Института образования человека 2011; 1: URL: <https://eidos-institute.ru/journal/> Дата последнего доступа: January 10 2022.