

УДК 371. 12
ББК Ч 421. 42

Л. В. Черепанова
г. Чита, Россия

Методическая готовность учителя к оценке квалификаций в условиях компетентностной парадигмы современного образования

В статье, посвящённой проблеме оценки квалификации педагогических работников в рамках компетентностного подхода, описаны инновационные методы, приёмы и технологии, реализующие компетентностный подход в обучении и обуславливающие актуализацию компетенций, на основе которых оценивается экспертами уровень квалификации учителя.

Ключевые слова: методическая готовность, оценка уровня квалификации педагога, компетентностный подход в обучении, субъект учения, рефлексивное обучение, компетенция, компетентность.

L. V. Cherepanova
Chita, Russia

Teachers' Readiness to Have Their Qualifications Appraised Within the Competence Paradigm of Modern Education

The article is devoted to the appraisal of the teacher's qualification as a part of the competence approach. It describes some innovative methods, techniques and technologies which are used to practice the competence approach in teaching, and actuate the competences that are basic for the expert appraisal of the teacher's qualification.

Keywords: teachers' readiness, appraisal of the teacher's qualification, competence approach to education, subject of learning, reflective education, competence.

Компетентностный подход, утвердившийся сегодня как в общем [9], так и в профессиональном образовании, требует пересмотра сложившейся системы оценки квалификации педагогических работников. Это в свою очередь обуславливает разработку и внедрение новых технологий и методик оценки, а также актуализирует одну из проблем подготовки и переподготовки учителей – формирование готовности к самоизменению в новой парадигме образования, представлению собственного опыта, результатов педагогической и научно-методической деятельности педагогической общественности (в том числе экспертам).

Рассмотрим, как данные проблемы актуализируют умения в компетенциях, на основе которых оценивается экспертами уровень квалификации учителя [4]. Для этого определим базовые понятия: готовность, профессиональная квалификация, компетентностная парадигма образования.

Готовность – активно-действенное состояние личности, установка на определённое поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи [6, с. 297]. В аспекте заявленной

проблемы готовность учителя проявляется, на наш взгляд, во-первых, в осознании необходимости, желании и мотивации соответствовать квалификации; во-вторых, в осознании того, что для этого необходимо сделать; в-третьих, в понимании необходимости представить педагогической общественности результаты собственной педагогической деятельности, то есть заявить о своей профессионально-педагогической квалификации.

Профессиональная квалификация – интегральное образование, включающее мотивацию, личностные качества, способности, профессиональный опыт (умения и навыки), которые обуславливают продуктивность деятельности специалиста в многообразных ситуациях профессиональной жизни [1, с. 63]. На современном этапе составляющие профессиональной квалификации представляют собой компетентности в разных областях педагогической деятельности: компетентности в области личностных качеств (1); в области постановки целей и задач педагогической деятельности (2); в области мотивации учебной деятельности (3); в области обеспече-

© *Л. В. Черепанова, 2011*

ния информационной основы деятельности (4); в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений (5); в области организации учебной деятельности (6).

Компетентностный подход в образовании:

► приобретение *личностного опыта* (курсивом выделены автором ключевые слова) деятельности, которое построено на понимании *нужности* этого знания и опыта в жизни, в том числе профессиональной деятельности;

► подход, акцентирующий внимание на *результате образования*, под которым понимается не сумма усвоенной информации, а *способность* человека *действовать* в различных проблемных ситуациях [2, с. 13];

► подход, при котором результаты образования признаются *значимыми за пределами системы образования* [там же];

► подход, при котором выпускник владеет *компетенциями*, то есть те, что он может делать,

каким способом деятельности овладел, к чему он готов [5, с. 138].

Таким образом, при компетентностном подходе обучение ориентировано на результат, значимый в практической, учебной, профессиональной деятельности человека, его повседневной жизни – опыт разных видов деятельности и способность его использовать в разных жизненных ситуациях.

Результатом обучения в компетентностной парадигме служит то, что:

- человек самостоятелен и ответственен;
- человек может что-то делать;
- человек желает то, что может;
- то, что желает и может человек, нужно экономике;
- человек готов к самосовершенствованию, потому что понимает, что экономике завтра будет нужна другая деятельность.

Проведем сопоставление некомпетентностного и компетентностного обучения.

<i>Некомпетентностное обучение</i>	<i>Компетентностное обучение</i>
Наука (содержание образования) – свод фактов, понятий, законов и теорий	Наука(содержание образования) – свод опыта решения проблем
Изучение основ наук – главная цель обучения	Изучение основ наук – средство развития готовности решать жизненные проблемы с использованием принципов научного мышления
Учитель ставит вопросы: Что? Почему?	Учитель ставит вопросы: Зачем? Как?
Методы и формы обучения подчинены предметному содержанию	Методы и формы как самостоятельные средства достижения педагогических целей
Применение знаний и умений ограничивается школьными ситуациями	Применение знаний и умений проводится в жизненных или приближенных к жизненным ситуациям
Основной результат обучения: знания, умения, навыки	Основной результат обучения: осмысленный опыт деятельности
Накапливается и осмысливается опыт решения учебных задач	Накапливается и осмысливается опыт решения жизненных задач
Оценивается багаж дидактических единиц	Оценивается способность применить багаж дидактических единиц в различных ситуациях
Школа не готовит к решению жизненных проблем при изучении учебного предмета	Школа готовит к решению жизненных проблем
Тренируется память	Формируется самостоятельность

Таким образом, обучение в компетентностной парадигме требует от учителя готовности принимать субъектную позицию школьника и формировать его как субъекта учения. Субъект учения – человек, готовый и способный к постоянному самоизменению. Для того чтобы фор-

мировать школьника как субъекта учения, учитель сам должен быть субъектом собственной профессиональной, познавательной, научно-методической и др. деятельности.

Важнейшими компонентами субъекта учения являются [6]:

1) компонент, включающий систему потребностей и мотивов учения;

2) компонент, включающий совокупность личностных качеств, позволяющих субъекту учения:

- организовывать собственную учебно-познавательную деятельность, направленную на получение знаний, умений и опыта деятельности;

- самостоятельно осуществлять познавательную деятельность в стандартных и нестандартных условиях;

- осуществлять рефлексивный анализ процесса и результата познавательной деятельности, самоконтроль, самодиагностику, самокоррекцию и самооценку действий, операций и деятельности в целом;

3) компонент, включающий представления об учебно-познавательной деятельности, знания, готовности и умения, связанные с организацией, осуществлением, самоконтролем, самоанализом, самокоррекцией учебно-познавательной деятельности;

4) компонент, связанный с рефлексией, которая составляет основу критического научного мышления, организации, самоанализа и самокоррекции учебно-познавательной деятельности.

Сформированные навыки рефлексивного осознания *целей* будущей деятельности, осознанного планирования каждого действия и операции, осознания их содержания и целей на этапе *планирования деятельности*, систематического и обдуманного самоконтроля в процессе решения учебно-познавательной задачи, осознания смысла содержания предмета и собственных действий и их корректировки на *этапе реализации*, а также самоконтроля на *этапе контроля* и последующей корректировки деятельности – показатели сформированного субъекта учебно-познавательной деятельности.

Ученик как **субъект учения** – «школьник, который обладает личностными качествами, готовностями и способностями, позволяющими ему самостоятельно осуществлять учебно-познавательную деятельность, направленную на усвоение как содержания конкретной образовательной области, так и способов и приёмов учебно-познавательной деятельности; соотносить это содержание с содержанием собственного опыта, накопленного как в процессе предшествующего обучения, так и в жизненной практике; регулировать (контролировать и корректиро-

вать) не только результаты, но и процесс своей познавательной деятельности на основе рефлексии, включающей рационально-логические, операциональные и личностно-смысловые аспекты» [6, с. 74].

Такое понимание школьника актуализирует ряд компетентностей учителя, на основе которых оценивается уровень его квалификации [4]: компетентности в области личностных качеств (1), постановки целей и задач педагогической деятельности (2), мотивации учебной деятельности (3), организации учебной деятельности (6). Таким образом, составляющие школьника как субъекта учения коррелируют с базовыми компетентностями, подлежащими экспертному анализу и оценке [4, с. 37–41].

Результатом обучения в компетентностной парадигме является компетенция. Нами **компетенция** понимается как «совокупность специальных (предметных) и общепредметных знаний, умений, навыков, способов деятельности, а также система ценностных ориентаций и мотивов деятельности, сформированная у школьников в результате изучения ими предметной образовательной области и служащая средством достижения компетентности как конечной цели образования» [6, с. 89].

Структуру компетенции составляет когнитивный, регуляторный и личностно-смысловой компонент. Когнитивный компонент связан с когнитивной (познавательной) сферой личности, регуляторный – с регуляцией субъектом учения собственной познавательной деятельности, личностно-смысловой – с ценностной, мотивационной и эмоциональной сферой школьника.

Когнитивный компонент состоит из предметной и общепредметной составляющей. В *предметную* составляющую входит:

- система предметных знаний,
- система предметных умений и навыков, способов познавательной деятельности.

Общепредметная составляющая представлена:

- общепредметными знаниями, формирующими представления школьника об учебно-познавательной деятельности, приемах её организации и осуществления;

- общепредметными умениями, навыками и способами деятельности, составляющими в совокупности когницию.

Регуляторный компонент включает в себя знания и умения, связанные с самоуправ-

лением школьником собственной учебно-познавательной деятельностью:

1) общепредметные знания о приёмах рефлексии на содержание предметных знаний, оснований действий и результат собственной учебной работы; о приёмах самодиагностики причин ошибок и успехов; о приёмах самооценки; самокоррекции, то есть позитивных и/или негативных изменений учащимся способов познавательной деятельности (учебной работы);

2) умения рефлексии, самодиагностики, самооценки и самокоррекции.

Личностно-смысловой компонент составляют:

- ценностные ориентации школьника;
- мотивы учебно-познавательной деятельности.

Формирование и развитие предметных компетенций (например, в обучении русскому языку – лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой) осуществляется интегрированно. Интеграция компетенций происходит за счёт наполнения общепредметной составляющей когнитивного компонента, регуляторного и личностно-смыслового компонентов, являющегося для них общим. Это выводит предметные компетенции на межпредметный уровень и делает их эффективным средством формирования компетентностей.

Соотнесём содержание компонентов компетенции с компетентностями, подлежащими проверке при аттестации учителей.

1. Общепредметная составляющая когнитивного компонента компетенции обуславливает необходимость формирования у школьников знаний, формирующих у них представления об учебно-познавательной деятельности, приёмах её организации и осуществления, а также общепредметных умений, навыков и способов действия в учебно-познавательной деятельности. Эта задача актуализирует компетентность в области организации учебной деятельности, в частности **умение организовывать учебную деятельность учащихся**. В него входит:

1) знание учителем структуры учебно-познавательной деятельности;

2) умения организовать учащихся на каждом этапе деятельности:

- ориентировки в деятельности;
- планирования деятельности и действий;
- реализации программы деятельности;
- контроля выполнения программы и достижения цели деятельности [3];

3) владение методами организации учебно-познавательной деятельности и контроля достижения её результатов.

2. Регуляторный компонент компетенции обуславливает необходимость формировать у школьников знания и умения, связанные с самоуправлением ими собственной учебно-познавательной деятельностью. Эта задача актуализирует ряд компетентностей, которыми должен обладать учитель: компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности, компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности, компетентность в области организации учебной деятельности.

Из компетентности в области постановки целей и задач педагогической деятельности особо, на наш взгляд, актуализируется **умение вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач**. В него входит:

1) знание учителем приёмов вовлечения школьников в постановку целей, задач урока, разнообразных видов и форм деятельности на уроке и во внеурочное время;

2) владение умениями вовлечения школьников в постановку целей, задач урока, разнообразных видов и форм деятельности на уроке и во внеурочное время.

Из компетентности в области обеспечения информационной основы деятельности актуализируется **компетентность в методах преподавания**, которая предполагает знание и владение учителем разнообразными, традиционными и инновационными, методами и технологиями обучения. К ним мы относим, прежде всего, рефлексивное обучение, проектную технологию, технологию портфолио («Языковой портфель») [10]. Все они направлены на формирование школьника как субъекта учения.

Понимание ученика как субъекта учения обуславливает такую организацию учебной деятельности, при которой у него целенаправленно, поэтапно и в системе развивается рефлексия. Это возможно в том случае, когда осознанием сопровождается освоение содержания образования, приобретение умений, навыков и способов действия. В этом состоит сущность **рефлексивного подхода** в обучении.

Так, например, в обучении русскому языку рефлексия содержания образования предполагает:

1) видение и осознание учеником курса «Русский язык» во всей полноте и взаимосвязи

её направлений, аспектов и разделов. Он должен понимать и осознавать:

– языкознание как многоаспектную лингвистическую науку, исследующую языковую систему в синхронном и диахронном аспектах;

– разносторонность и многозначность языковых единиц (например, слова как совокупности фонем и морфем, лексической, единицы, части речи и, наконец, как члена предложения);

– многофункциональность языкового явления как грамматического, коммуникативного и эстетического феномена;

– разнообразные (парадигматические, синтагматические и др.) связи языковых единиц;

2) понимание и осознание роли понятий и знаний в собственной учебной деятельности в целом и в конкретном учебном действии (операции).

Рефлексия собственной учебной деятельности предполагает осознание учеником каждого действия собственной учебно-познавательной деятельности, его самоанализ, самооценку и при необходимости самокоррекцию.

Рефлексивное обучение требует от учителя знаний ведущих методов и приемов. К ним относится рефлексивный вопрос и рефлексивная познавательная задача.

Рефлексивный вопрос – вопрос, заданный учеником самому себе с тем, чтобы осознать свою работу, возникшие трудности и их причины, понять, достиг или не достиг он поставленных целей и задач работы.

На этапе *ориентировки* учебной деятельности цель задавания рефлексивного вопроса – научиться осознавать мотивы деятельности, её цели и задачи:

– *Что я хочу узнать? Зачем мне нужны эти знания?*

– *Что я должен научиться делать? Зачем я хочу научиться это делать?*

– *Что я должен изучить? С какой целью?*

На этапе *планирования* учебной деятельности цель задавания рефлексивного вопроса – научиться осознавать смысл каждого действия, их последовательности:

– *Что я должен делать, чтобы узнать? Почему?*

– *Что я должен делать, чтобы научиться? Почему?*

– *В какой последовательности я должен делать? Почему?*

На этапе *реализации* учебной деятельности цель задавания рефлексивного вопроса –

научиться осуществлять текущий контроль за содержанием знаний и умственных действий / операций:

– *Что я должен сделать дальше? Почему? Зачем?*

– *Почему не получается? Что нужно изменить? Почему?*

На этапе *контроля* учебной деятельности цель задавания рефлексивного вопроса – научиться проверять, достигнуты ли поставленные цели и задачи, предполагаемые результаты деятельности, если нет – то причины неудач:

– *Что нового узнал? Для чего нужны мне эти знания? Как связаны эти знания с имеющимися или полученными ранее?*

– *Что научился делать? Для чего мне понадобится это умение?*

– *Достиг ли цели, задач? Почему не достиг? Что нужно сделать, чтобы достичь цели?*

– *Какие трудности при решении задачи возникли? Почему они возникли?;*

– *Что нужно сделать, чтобы их преодолеть?;*

– *Что необходимо сделать, чтобы они не возникали?*

Рефлексивная познавательная задача – задача, способствующая формированию у учащихся умений осмысливать и контролировать мыслительную деятельность, осуществлять поиск оснований собственных действий. Одна из функций задачи – обратить внимание ученика на то, как он мыслит, и проверить уровень осмысления материала.

Примеры таких задач по русскому языку (курсивом выделены рефлексивные вопросы):

▲ Распределите термины по группам в соответствии с разделами лингвистики. *Попытайтесь ответить на вопрос, чем вы руководствовались при выполнении задания.*

Сочинительный союз, нулевое окончание, гласный звук, модальная частица, корневая морфема, побудительное предложение, многозначное слово, сложносочиненное предложение, антоним, фразеологизм, обособленное определение, согласный звук.

Для справок: *фонетика, лексика, фразеология, морфемика, морфология, синтаксис.* (Материал для справок предъявляется учителем в зависимости от уровня подготовленности учеников, этапа обучения).

▲ Вставьте в текст подходящие по смыслу термины. *Объясните, чем вы руководствовались при выполнении задания.*

В языке часто от одного значения слова от- ветвляется другое, третье, так до нескольких десятков, и получается целое дерево – ... сло- во. К примеру, на стволе слова *идти* 26 ветвей- значений, слова *стоять* – 17, слова *переводить* – 14.

Все значения ... связаны между собой по смыслу. Например, первоначально хвост – «у животных: придаток (обычно подвижный) на задней части тела...», затем по сходству хвостом стала называться «...оконечность чего-либо...», а в недавнем прошлом так именовалась «жен- ская прическа в виде стянутого на затылке пучка волос» (В. М. Бурмако).

▲ Проанализируйте группы понятий и ис- ключите лишнее. *Своё мнение обоснуйте.*

1. Синонимы, антонимы, омонимы, обще- употребительные слова. 2. Имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, пред- лог.

▲ К данным видовым понятиям подберите родовые. *Обоснуйте свои действия.*

1. Глагол, предлог, междометие – ... 2. Глагол, наречие, деепричастие – ...

▲ Закончите начатое определение. *Объясните, что нужно сделать для того, чтобы вы- полнить задание.*

1. Омонимы – это слова одной части речи ... 2. Простым называется предложение...

▲ Составьте классификацию данных поня- тий. *Объясните, чем вы руководствовались при её составлении. Почему?*

1. Архаизмы, историзмы, неологизмы. 2. Суффиксальный, приставочный, приставочно- суффиксальный, бессуффиксный.

Из компетентности в области организации учебной деятельности особую актуальность приобретает **умение реализовывать педагогическое оценивание**. Оно предполагает знание учителем разнообразных, традиционных и ин- новационных, методов оценивания, взаимооце- нивания, самооценивания учеником учебных достижений и владение этими методами.

К инновационной технологии самооце- нивания учеником учебных достижений от- носится т. н. «**Дневник достижений учаще- гося по русскому языку**» [7], разработанный нами к учебному комплексу по русскому языку С. И. Львовой и В. В. Львова для каждого клас- са. По своей сути «Дневник» представляет со- бой рефлексивный языковой портфель, цель

которого – научить школьника анализировать свою учебно-познавательную деятельность, об- разовательные приращения (рефлексировать) и давать самооценку этим достижениям. Структу- ру «Дневника» составляют ступеньки, каждая из которых состоит из заданий, которые объедине- ны в 3 раздела: «Как я усвоил лингвистическую теорию», «Как я научился использовать лингви- стическую теорию», «Как я научился действо- вать». Задания раздела «Как я усвоил лингви- стическую теорию» направлены на самооцени- вание теоретических знаний, которые являются ориентировочной основой деятельности, а также комплекса общепредметных умений, связанных с оперированием школьником этими знаниями. Задания раздела «Как я научился использовать лингвистическую теорию» направлены на само- оценивание способности использовать знания в учебно-познавательных ситуациях при вы- полнении разнообразных действий с языковым материалом. Задания раздела «Как я научился действовать» направлены на самооценивание умений и способов действий. Большинство за- даний носит интегративный характер, требует синтеза предметных и общепредметных знаний и умений. Их выполнение ориентировано на ис- пользование школьником общепредметных спо- собов действия. Особую роль в формировании умений самооценки играют «**Таблицы самоо- ценивания**», заполнением которых завершается работа на каждой ступеньке. В этой таблице помещены критерии самооценивания: «*Выпол- нить ни самостоятельно, ни обратившись к подсказкам не смог*», «*Выполнил, обратившись к подсказкам*», «*Выполнил без подсказки*».

Учащийся должен научиться подводить свои действия под определённый критерий, что для школьника достаточно нелегко, в том числе в эмоциональном и психологическом плане. По- этому главная задача учителя – сформировать не только это умение, но и психологическую го- товность критически и честно оценивать себя. В 6, 7 классах работа по обучению самооцен- ке продолжается. Учащийся должен не только научиться соотносить результаты работы с со- ответствующим знакомым ему критерием, но и оценивать себя. В качестве критериев такой оценки выступают следующие оценочные умо- заключения: «*Справился самостоятельно, мо- лоддец!*», «*Справился хорошо, но мог бы лучше*», «*Неплохо, но многому нужно учиться*», «*Ещё многое не получается*» [8].

Таблица самооценивания 1

<i>Раздел работы</i>	<i>№ задания</i>	<i>Выполнить ни самостоятельно, ни обратившись к подсказкам не смог</i>	<i>Выполнил, обратившись к подсказкам</i>	<i>Выполнил без подсказки</i>
1. Как я усвоил лингвистическую теорию	1.			
	2.			
	3.			
2. Как я научился использовать лингвистическую теорию	4.			
	5.			
	6.			
3. Как я научился действовать	7.			
	8.			
	9.			
	10			
Всего знаков				

<i>Количество знаков</i>	<i>Мой результат</i>	<i>Критерий</i>
10–9 знаков в колонке «Выполнил(а) без подсказки», 1 знак в колонке «Выполнил(а), обратившись к подсказкам»		Справился(лась) самостоятельно, молодец!
8–7 знаков в колонке «Выполнил(а) без подсказки», не больше 1 знака в колонке «Выполнить ни самостоятельно, ни обратившись к подсказкам не смог(ла)»		Справился (лась) хорошо, но мог (ла) бы лучше
6–5 знаков в колонке «Выполнил(а) без подсказки», не больше 3 знаков в колонке «Выполнить ни самостоятельно, ни обратившись к подсказкам не смог(ла)»		Неплохо, но еще многому нужно учиться
Меньше 5 знаков в колонке «Выполнил(а) без подсказки», больше 3 знаков в колонке «Выполнить ни самостоятельно, ни обратившись к подсказкам не смог(ла)»		Еще многое не получается

В конце «Дневника» каждого класса даны итоговые таблицы самооценивания, в которые учащиеся помещают результаты самооценки по каждой ступеньке. Они дают возможность ученику и учителю, а также родителям увидеть динамику развития ученика, его рефлексии и самооценки.

Итоговая таблица самооценивания в 5 классе

<i>Номер таблицы самооценивания, тема</i>	<i>Выполнить ни самостоятельно, ни обратившись к подсказкам не смог(ла)</i>	<i>Выполнил(а), обратившись к подсказкам</i>	<i>Выполнил(а) без подсказки</i>
1. Фонетика. Орфоэпия. Словообразование. Лексикология. Фразеология			
2. Морфология. Синтаксис			

3. Орфография. Пунктуация			
4. Текстоведение			
5. Морфология. Наречие. Культура речи. Орфография			
6. Морфология. Предлог. Культура речи. Орфография			
7. Морфология. Союз. Культура речи. Орфография			
8. Морфология. Частица. Культура речи. Орфография			
9. Морфология. Междометие. Звукоподражательные слова. Культура речи. Орфография			
10. Омонимия слов разных частей речи			
Всего			

Итоговая таблица самооценивания в 6–8 классах

Критерий	Мой результат										Всего знаков	
	Ступенька											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Справился (лась) самостоятельно, молодец!												
Справился (лась) хорошо, но мог (ла) бы лучше												
Неплохо, но ещё многому нужно учиться												
Ещё многое не получается												

3. Личностно-смысловый компонент компетенции обуславливает необходимость формировать у школьников мотивы учебно-познавательной деятельности, ценностные ориентации. Эта задача актуализирует **компетентность в области мотивации учебной деятельности**: умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности; умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся; умение создавать условия для самомотивирования. Представляется, что описанные технологии обучения также содействуют формированию и развитию как позитивной мотивации в учебно-познавательной деятельности, так и ценностных ориентаций школьников.

Немаловажным аспектом готовности учителя к новой системе оценки квалификации яв-

ляется готовность к представлению собственного опыта, результатов педагогической и научно-методической деятельности педагогической общественности (в том числе экспертам). Она актуализирует **компетентность в области разработки программы деятельности** и принятия **педагогических решений**, в частности **умение разрабатывать собственные программные, методические и дидактические материалы, выступать перед коллегами, участвовать в конкурсах профессионального мастерства**.

Таким образом, компетентностный подход в образовании – стратегия, определяющая не только цели, содержание, методы, приёмы и технологии обучения, но и требования к профессиональной квалификации учителя, нашедшие отражение в требованиях к оценке уровня квалификации педагогических работников.

Список литературы

1. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М., 2005.
2. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М.: АПКИППРО, 2005.
3. Леонтьев А. А. Психологические проблемы массовой коммуникации. М., 1974.
4. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. М., 2010.
5. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4.
6. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. Новосибирск: Наука, 2006.
7. Черепанова Л. В. Дневник достижений учащегося по русскому языку. 5 класс. М.: Мнемозина, 2009.
8. Черепанова Л. В. Дневник достижений учащегося по русскому языку. 6 класс. М.: Мнемозина, 2010.
9. Черепанова Л. В. Ведущие подходы современной парадигмы обучения русскому родному языку // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. Сер. «Профессиональное образование: теория и методика обучения». 2010. № 6 (35). С. 30–40.
10. Черепанова Л. В. Теоретические основы оценки уровня квалификации учителя в условиях компетентностной парадигмы современного образования // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Сер. «Педагогика, психология». 2011. № 2(5). С. 206–209.

Рукопись поступила в редакцию 11.08.2011 г.