

Вестник

Томского государственного

университета

№ 365

Декабрь

2012

- ФИЛОЛОГИЯ
- ФИЛОСОФИЯ, СОЦИОЛОГИЯ, ПОЛИТОЛОГИЯ
- КУЛЬТУРОЛОГИЯ
- ИСТОРИЯ
- ПРАВО
- ЭКОНОМИКА
- ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА
- НАУКИ О ЗЕМЛЕ
- БИОЛОГИЯ

НАУЧНО-РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Майер Г.В., д-р физ.-мат. наук, проф. (председатель); **Дунаевский Г.Е.**, д-р техн. наук, проф. (зам. председателя); **Ревушкин А.С.**, д-р биол. наук, проф. (зам. председателя); **Катунин Д.А.**, канд. филол. наук, доц. (отв. секретарь); **Берцун В.Н.**, канд. физ.-мат. наук, доц.; **Воробьёв С.Н.**, канд. биол. наук, ст. науч. сотр.; **Гага В.А.**, д-р экон. наук, проф.; **Галажинский Э.В.**, д-р психол. наук, проф.; **Глазунов А.А.**, д-р техн. наук, проф.; **Голиков В.И.**, канд. ист. наук, доц.; **Горцев А.М.**, д-р техн. наук, проф.; **Гураль С.К.**, д-р пед. наук, проф.; **Демешкина Т.А.**, д-р филол. наук, проф.; **Демин В.В.**, канд. физ.-мат. наук, доц.; **Ершов Ю.М.**, канд. филол. наук, доц.; **Зиновьев В.П.**, д-р ист. наук, проф.; **Канов В.И.**, д-р экон. наук, проф.; **Кузнецов В.М.**, канд. физ.-мат. наук, доц.; **Кулижский С.П.**, д-р биол. наук, проф.; **Парначёв В.П.**, д-р геол.-минерал. наук, проф.; **Портнова Т.С.**, канд. физ.-мат. наук, доц., директор Издательства НТЛ; **Потекаев А.И.**, д-р физ.-мат. наук, проф.; **Прозументов Л.М.**, д-р юрид. наук, проф.; **Прозументова Г.Н.**, д-р пед. наук, проф.; **Пчелинцев О.А.**, зав. редакционно-издательским отделом ТГУ; **Рыкун А.Ю.**, д-р социол. наук, доц.; **Сахарова З.Е.**, канд. экон. наук, доц.; **Слизов Ю.Г.**, канд. хим. наук, доц.; **Сумарокова В.С.**, директор Издательства ТГУ; **Сущенко С.П.**, д-р техн. наук, проф.; **Тарасенко Ф.П.**, д-р техн. наук, проф.; **Татьянин Г.М.**, канд. геол.-минерал. наук, доц.; **Унгер Ф.Г.**, д-р хим. наук, проф.; **Уткин В.А.**, д-р юрид. наук, проф.; **Черняк Э.И.**, д-р ист. наук, проф.; **Шилько В.Г.**, д-р пед. наук, проф.; **Шрагер Э.Р.**, д-р техн. наук, проф.

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИЯ ВЫПУСКА

Галажинский Э.В., д-р психол. наук, проф.; **Демешкина Т.А.**, д-р филол. наук, проф.; **Зиновьев В.П.**, д-р ист. наук, проф.; **Канов В.И.**, д-р экон. наук, проф.; **Кулижский С.П.**, д-р биол. наук, проф.; **Парначёв В.П.**, д-р геол.-минер. наук, проф.; **Прозументов Л.М.**, д-р юрид. наук, проф.; **Прозументова Г.Н.**, д-р пед. наук, проф.; **Унгер Ф.Г.**, д-р хим. наук, проф.; **Черняк Э.И.**, д-р ист. наук, проф.; **Шилько В.Г.**, д-р пед. наук, проф.

Журнал «Вестник Томского государственного университета»
включён в «Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты
диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук»
(http://vak.ed.gov.ru/ru/help_desk/list/)

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

УДК 378

Н.Н. Абакумова, П.С. Губа

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНЫХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Рассматривается возможность использования компетентностных задач в рамках учебного процесса в вузе. Дается определение компетентностной задачи, указываются задачи компетентностного подхода, которые могут быть успешно решены при реализации технологии компетентностных задач. Приведена структура компетентностной задачи и дано ее содержание на примере курса «Иностранный язык». Подробно проанализированы содержание иноязычной коммуникативной компетентности и уровни ее формирования.

Ключевые слова: компетентностная задача; иноязычная коммуникативная компетентность; иностранный язык.

Современная высшая школа за последние несколько лет претерпела ряд значительных изменений: переход на новые образовательные стандарты, двухуровневую модель подготовки (бакалавр, магистр) и пр. Все это нашло отражение в изменении организации образовательного процесса. Он стал более персонализирован, появились новые образовательные технологии, стало возможным проявлять новые образовательные результаты. Во многом указанные изменения связаны с введением компетентностного подхода в практику российской высшей школы. Необходимость использования компетентностного подхода в образовании, как указывает И.А. Зимняя [1], обусловлена:

- общеевропейской и мировой тенденцией интеграции и глобализации мировой экономики;
- потребностью в гармонизации «архитектуры европейской системы высшего образования»;
- происходящей в последнее десятилетие сменой образовательной парадигмы;
- богатством понятийного содержания термина «компетентностный подход»;
- предписаниями.

На сегодняшний день компетентностный подход является составной частью образовательной стратегии, что позволяет обозначить проблему сферы его применения. Наиболее значимые разработки в этой области направлены на решение сложной дидактической задачи – создание единого пакета компетенций для всех уровней непрерывного образования. Однако нами фиксируется другая проблема – недостаточное количество конкретных методических рекомендаций по организации образовательной практики в вузе, ориентированной на целенаправленное, результативное и эффективное формирование запланированных компетенций выпускников. Для решения указанной проблемы мы предприняли попытку разработки компетентностных задач как специальной образовательной формы, в рамках которой возможно эффективное формирование ключевых и содержательных компетенций. Под компетентностной задачей мы понимаем задачу, направленную на создание специальной ситуации, позволяющей проявить ключевые и содержательные компетенции обучающегося. В узком методическом смысле компетентностная задача будет включать межпредметные области знаний, чтобы показать возможность проявле-

ния ключевых компетенций вне предметного содержания. До настоящего времени в высшей школе данный вопрос не был достаточно разработанным, а следовательно, широко распространенным и применяемым в педагогической практике. Разработка компетентностных задач и использование их в различных курсах основаны на понимании того, что знаниевый подход уступает свое место компетентностному подходу, который ориентирован на практическую составляющую содержания образования. Поэтому технологии для формирования профессиональной компетентности у студентов должны носить практико-ориентированный характер, чтобы в результате сформировать способность обучаемого к действию, решению профессиональных задач. В качестве одной из таких технологий могут выступить компетентностные задачи, которые разными авторами называются по-разному: компетентностно-ориентированные, контекстные, ситуационные.

Использование компетентностных задач в рамках учебного процесса, на наш взгляд, является достаточно перспективным [2], так как позволяет решать такие задачи, как:

- внутренний мониторинг (самооценка) образовательных достижений студентов;
- промежуточная аттестация студентов;
- самооценка вуза;
- внешний мониторинг образовательных достижений студентов, проводимый в различных целях.

В наиболее общем виде компетентностная задача разрабатывается на основании межпредметного содержания. Само содержание задачи ориентировано на использование практических ситуаций, характерных для повседневной жизни. Задача может содержать аудиовизуальную информацию (кадры из фильмов, отрывки из музыкальных и других звуковых произведений, карты, таблицы с цифровым материалом, графики, фотографии, рисунки и т.п.). Сами задания могут быть направлены на анализ и составление неканонических (самодельных) текстов. Также при составлении задачи могут быть использованы элементы технологии дебатов, когда в табличной форме сравниваются две позиции, приводятся обоснования каждой из них, а также соответствующие аргументы и факты. Задания могут носить прогностический (на основе анализа текстов) или эвристический (формулирование практических шагов в решении проблемы) характер.

Структура представления компетентностной задачи может включать:

- название;
- ФИО, место работы, должность автора-составителя;
- текст задания (инструкция по выполнению задачи, текст задачи, справочный материал, необходимый для выполнения задачи: цитаты, карты, схемы, таблицы, рисунки и т.п.);
- вопросы;
- правильные ответы;
- ключ к оценке ответов;
- методические рекомендации к задаче (предмет, класс, программа);
- литературу.

Кроме технологической стороны разработки компетентностных задач, необходимо учитывать содержательное наполнение и результативность. Для разработки компетентностной задачи необходимо четкое определение формируемой компетентности, уровня ее развития. Так как апробация компетентностных задач происходила в рамках курса «Иностранный язык», преподаваемого для студентов технических специальностей, следовательно, основополагающей для нас стала иноязычная коммуникативная компетентность (ИКК), которая в общем смысле понимается как уровень владения иностранным языком, позволяющий использовать его для удовлетворения профессиональных потребностей, реализации личных деловых контактов и дальнейшего профессионального самосовершенствования [3].

Многие отечественные и зарубежные ученые (И.Л. Бим, М.Н. Вятютнев, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Дж. Савиньон, Д. Хаймс, Д. Равен и др.) занимались проблемами формирования и развития ИКК. Несмотря на большое количество работ, некоторые стороны данной проблемы остались малоизученными: неоднозначность понятия «иноязычная коммуникативная компетентность», установление ее компонентного состава, специфика формирования ИКК, определение критериев уровня ее сформированности.

Многозначность понятия «иноязычная коммуникативная компетентность» обусловлена контекстуальностью его использования, а также особенностями перевода на русский язык английского термина «communicative competence», который в отечественной науке обозначается как «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность». Размытость границ понятия приводит к многочисленным дефинициям, начиная с коммуникативного совершенства и заканчивая коммуникативными умениями. Вслед за А.В. Хуторским мы разделяем понятия «компетенция» и «компетентность». «Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [4].

В отечественной лингводидактике термин «коммуникативная компетенция» был введен в научный обиход

М.Н. Вятютневым. Он предложил понимать коммуникативную компетенцию «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [5. С. 38]. Н.И. Гез, характеризуя сущность коммуникативной компетенции, определяет ее «как способность правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях» [6. С. 18]. Кроме языковых знаний, по мнению автора, коммуникативная компетенция включает в себя умение «коммуникативно соотносить речевое высказывание с целями ситуации общения, с пониманием взаимоотношений общающихся сторон, а также умение правильно организовать речевое общение с учетом культурных и социальных норм коммуникативного поведения» [6. С. 18]. Согласно И.А. Зимней, коммуникативная компетенция – это «способность субъекта осуществлять речевую деятельность, реализуя речевое поведение, адекватное по цели, средствам и способам различным задачам и ситуациям общения» [7. С. 36].

Как отмечает И.А. Мазаева, «ИКК рассматривается всеми исследователями как сложное, многокомпонентное образование» [8. С. 58]. При этом выделяемые авторами компоненты ИКК существенно различаются, что связано со сложностью, многоплановостью процесса общения. Модели ИКК (М. Байрам, Л.Ф. Бахман, И.Л. Бим, Л.К. Гейхман, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, Д. Хаймс, Дж.А. ван Эк) включают от 3 до 6 компонентов (компетенций), таких как языковая, лингвистическая, грамматическая, прагматическая, организационная, дискурсивная, разговорная, речемыслительная, социолингвистическая, стратегическая, учебная, тематическая, речевая, компенсаторная, социокультурная, социальная. К ключевым компонентам, выделяемым большинством авторов, относятся:

- языковая (лингвистическая) компетенция как возможность осуществления высказываний на иностранном языке только на основе усвоенных знаний, понимания языка как системы [9];
- социолингвистическая компетенция, представляющая умение использовать и интерпретировать языковые формы в соответствии с ситуацией / контекстом [10];
- социокультурная компетенция, включающая знание социокультурного контекста, в котором используется язык, а также знание того влияния, которое оказывает социокультурный контекст на выбор языковых форм;
- дискурсивная компетенция как умение понимать и логически выстраивать отдельные высказывания в целях смысловой коммуникации [Там же];
- стратегическая компетенция как умение использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации недостающих знаний [Там же].

В то же время многие ученые отмечают, что составляющие ИКК не следует рассматривать как независимые друг от друга и что они являются различными аспектами целостной коммуникативной компетентности. Перечисленные компоненты наиболее полно отражают содержание ИКК и соответствуют целям обучения

иностранным языку в неязыковом вузе. Эффективность и результативность работы по формированию ИКК будущего специалиста определяется уровнем сформированности данных компонентов.

По мнению М.А. Бушуевой, процесс формирования ИКК будущего специалиста должен учитывать специфику обучения ИЯ в неязыковом вузе и основываться на следующих педагогических условиях [3]:

- определение состава содержания ИКК на анализе соответствующей профессиональной деятельности;
- поэтапное формирование ИКК;
- интенсификация процесса формирования ИКК;
- погружение в иноязычную среду посредством проведения конференций, ролевых и деловых игр, чтения оригинальной литературы.

Для нас интересен аспект – профессиональная коммуникативная компетентность как составляющая успешного профессионального речевого общения. Только исходя из этого основания можно формировать иноязычную коммуникативную компетентность, которую можно определить как способность и готовность осуществлять иноязычное общение в определенных программой требованиях, которые, в свою очередь, опираются на комплекс специфических для иностранного языка знаний, умений и навыков, таких как владение языковыми средствами и процессами порождения и распознавания речи; грамматические знания, умения, навыки; лексические знания, умения, навыки (с учетом социокультурного лексического минимума); орфографические знания, умения, навыки; произносительные умения и распознавание речи на слух, а также, как дополнительный элемент, – умение добиться взаимопонимания, выйти из затруднительного в языковом отношении положения и т.д. [11]. Таким образом, анализ литературных источников показывает, что теоретическое обоснование реализации педагогической практики иноязычной коммуникативной компетентности ограничивается совокупностью специфических для иностранного языка знаний, умений, навыков.

Анализ ФГОС показал, что они находятся в значительном рассогласовании с описанием для различных уровней владения иностранным языком в общей системе дескрипторов Совета Европы [12]. Соответственно, построенная система оценивания эффективности подготовки выпускников на основании ФГОС ВПО не будет в полной мере отражать уровень студента по разделу «Иностранный язык». Накопленный опыт работы по подготовке специалистов технических специальностей показывает, что эффективной можно признать только ту подготовку в рамках иностранного языка, когда профессионально-значимые компетентности студента становятся органичным продолжением личностных качеств выпускника. Для того чтобы этот эффект был достигнут, необходимо использовать различные системы оценивания результатов обучения, а также организовывать образовательное пространство за счет разнообразных инновационных форм, методов, технологий и пр. Основываясь на многолетнем опыте преподавания иностранного языка, считаем необходимым включение в оценку эффективности подготовки студентов степень освоения ими компетентностных задач. Результатом высокого уровня освоения могут

быть «маркеры»: освоение культурной составляющей языка; деятельность в смысловом контексте, а также интеграция этих видов деятельности.

Компетентностные задачи повышают мотивацию к изучению иностранного языка, так как требуют других способов деятельности, позволяют моделировать образовательные ситуации для освоения и применения деятельности посредством учета дополнительных возможностей изучаемого материала, способствуют развитию мышления обучающихся, лучшему усвоению материала и изменению отношения к предмету. Кроме того, данные задачи расширяют возможности преподавателя по организации самостоятельной работы обучающихся, а также помогают более точно определить проблемы студента по изучаемой теме и по овладению им ИКК.

Работая с компетентностными задачами, студенты учатся извлекать информацию по самостоятельно сформулированным основаниям, исходя из собственного понимания целей выполняемой работы, систематизировать информацию в рамках предложенной структуры, аргументировать сделанный выбор. Перед началом работы студент получает информацию об ожидаемых результатах и критериях их оценки.

Приведем пример компетентностной задачи по английскому языку, составленной П.С. Губа, ст. преп. ФИЯ ТГУ, для студентов механико-математического факультета.

Цели задачи: закрепление ранее изученных лексических единиц, расширение вокабуляра, развитие умения работы со словарем.

Высшая математика, изучаемая в вузе, состоит из нескольких разделов, для каждого из которых характерны свои термины.

A	M	S	L	H	M	X	I	E	P	C	L	N
B	P	W	O	A	P	S	D	O	N	O	I	T
X	I	P	T	R	O	A	L	U	Y	M	P	N
M	D	R	R	C	T	Y	R	P	C	P	L	Q
G	I	A	L	O	N	I	J	G	X	A	L	O
X	J	I	F	O	X	R	N	M	Y	R	R	Z
R	N	G	M	J	L	I	Z	G	P	I	V	V
E	F	I	I	R	J	N	M	S	S	S	B	C
E	A	A	A	S	B	M	A	A	D	O	A	I
L	T	N	E	N	O	P	X	E	T	N	L	D
E	T	A	N	I	D	R	O	O	C	I	J	I
E	T	O	T	P	M	Y	S	A	L	I	O	F
S	T	A	B	I	L	I	T	Y	T	K	W	N

Таблица содержит 11 слов, расположенных по горизонтали, вертикали и диагонали. Выпишите найденные слова, распределив их по соответствующим группам / учебным дисциплинам (по 2 и более слов в каждой). Одно из слов окажется «лишним».

Какие группы у вас получились? Какое слово не вошло ни в одну из групп? Дополните группы своими словами. Ответ обоснуйте.

Группы:

– аналитическая геометрия (analytic geometry): coordinate, matrix, asymptote (дополнительные слова – angle, vector);

- дифференциальные уравнения (differential equations): isocline, exponent, stability (доп. слова – determinant, constant);
 - дискретная математика (discrete mathematics): graph, sorting (доп. слова – sampling, commutation);
 - теория чисел (number theory): comparison, approximation (доп. слова – zeta-function, character).
- «Лишнее» слово – polynomial (раздел «algebra»).

Ключ к оценке ответов

Критерии оценивания	Оценка
Найдено 9–10 слов, «лишнее» слово; образованы 4 группы; приведено по одному и более дополнительному слову для каждой группы	5
Найдено 7–8 слов, «лишнее» слово; образованы 3 группы; приведено по одному дополнительному слову для каждой группы	4
Найдено 5–6 слов, нет «лишнего» слова; образованы 2–3 группы; приведено по одному дополнительному слову для каждой группы	3
Найдено 4 и менее слов, нет «лишнего» слова; образованы 1–2 группы; отсутствуют дополнительные слова для каждой группы	2

Данная задача предназначена для студентов второго курса, изучающих высшую математику в университетах. Ее место в курсе изучения профессионального английского языка – 3-й или 4-й семестр.

Цель задачи – закрепление вокабуляра по разделам высшей математики.

Литература:

1. Англо-русский словарь математических терминов / под ред. П.С. Александрова. М. : Мир, 2001.
2. Рабочие программы дисциплин по математике МГУ. URL: <http://www.math.msu.ru/>

При выполнении данной компетентностной задачи у студента развиваются лингвистическая (знание специальной терминологии) и дискурсивная (устное или письменное обоснование выбора слов) компетенции. Кроме того, задача развивает и ключевые образовательные компетенции: учебно-познавательную (умение ставить цель и организовывать её достижение; умение организовывать планирование, анализ, рефлексия, са-

мооценку своей учебно-познавательной деятельности; умение задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание по отношению к изучаемой проблеме) и информационную (умение работать с различными источниками информации – словари, интернет-сайты). Уровень сформированности этих компетенций (высокий, средний, низкий) зависит от правильности выполнения задачи.

Каждая компетентностная задача имеет собственную технологию оценивания. Планируемые результаты образования должны проверяться в рамках образовательного процесса средствами педагогической диагностики; содержать описания действий или деятельности учащегося, свидетельствующих о достижении определенного результата; однозначно трактоваться всеми участниками процесса оценивания: педагогами, обучаемыми.

Существует три варианта оценивания результатов компетентностных задач:

- ключ (т.е. тест: прочитать и выбрать; верно – неверно и др.). Ключ – это четко зафиксированный правильный ответ;
- модельный ответ (примерный ответ, с которым преподаватель может сравнивать ответ студента: если близко к нему, то ставится высокий балл, чем дальше от него – тем ниже балл);
- критерии оценивания (прописывается, за что и в каких пределах дать оценку в баллах; разрабатываются исходя из задачи).

Компетентностная задача является достаточно эффективной формой организации учебного процесса. Реализация технологии компетентностных задач позволит выводить студентов на уровень формирования профессиональных компетенций в поле не только предметной практики, но и межпредметного взаимодействия. Использование компетентностных задач в курсе «Иностранный язык» позволяет активизировать мотивацию студентов к изучению иностранного языка, наращивать активный лексический запас, формировать иноязычную коммуникативную компетентность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 32 с.
2. Павлова Л.В. Компетентностные задачи как средство совершенствования предметно-методической компетентности будущего учителя математики // Проблемы и перспективы развития образования : материалы Междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.) / под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. Пермь : Меркурий, 2011. Т. 2. URL: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/17/239/>
3. Бушueva М.А. О формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И.Е. Шварца : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (1–2 июня 2009 г., г. Пермь) / под ред. Л.А. Косолаповой, Н.Г. Липкиной, Г.Ф. Похмелкиной. Пермь : ПГПУ, 2009. Ч. 1. URL: http://shvarts.pspu.ru/sbornik_konf_list_22.html
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». М., 2002. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
5. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. С. 38–45.
6. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 17–24.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 22–27.
8. Мазаева И.А. Иноязычная коммуникативная компетентность в составе единой социально-профессиональной компетентности выпускника вуза // Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / науч. ред. проф. И.А. Зимняя : материалы XVI науч.-метод. конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. С. 57–66.
9. Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford : Oxford University Press, 1990.
10. Van Ek J.A. Threshold Level 1990. Strasbourg : Council of Europe Press, 1991.
11. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход) : дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2003. 426 с.
12. A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 30 сентября 2012 г.