

<https://doi.org/10.52449/1857-4114.2022.39-1.04>

CZU: 378:796

## АКАДЕМИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИННОВАЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Полякова Варвара<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-4678-4165>

<sup>1</sup>Государственный университет физического воспитания и спорта, Кишинэу, Молдова

**Аннотация.** В статье представлен анализ традиционно-академических подходов обучения, применяемых в условиях инновационного образования. Показано, что независимо от того, что инновационные процессы предполагают все, связанное с передовым опытом, многочисленными организационными преобразованиями в сфере образования, достижениями научной мысли и их внедрение в практику, учебно-воспитательный процесс, использующий традиционные подходы обучения, можно рассматривать как инновационный, поскольку его целью было и остается передача учащимся новых для них знаний, воспитании актуально-насыщенных умений, формировании новых свойств личности, согласно современным требованиям развития общества в целом.

**Ключевые слова:** инновационное обучение, подходы обучения, личность преподавателя, личность студента.

**Введение.** В настоящее время не только в нашей стране, но и во многих других странах, происходят значительные изменения в политике образования, что связано с обращением на личностно-ориентированную педагогику. Сегодня одной из ведущих задач образования, как высшего, так и среднего, является выявление потенциала обучающихся с последующим предоставлением возможностей проявления их креативных способностей. Данные преобразования способствовали развитию большей части инновационных процессов, предполагающих анализ их сущности, особенностей, структуры и классификации [9].

Инновационное обучение применяет методологию, как «систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности» [21], реализуемую сформировавшимися до этого времени подходами к процессу обучения: когнитивный, деятельностный, системно-деятельностный, структурно-

деятельностный, личностно-деятельностный, индивидуализированно-дифференцированный, компетентностный.

**Цель** статьи состоит в обосновании применения академических подходов в рамках инновационного обучения в современных условиях развития общества.

**Основной материал.** *Когнитивный подход* к обучению [22, 26] ориентирован на развитие у учащихся познавательных процессов, что предполагает формирование у них верного образа явлений, процессов, отношений, который может быть использован как модель действия в любой ситуации, в тех или иных условиях.

Концепция когнитивного обучения сформировалась на основе работ Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова. Значительным вкладом в это направление стали труды Г.С. Альтшуллера, Г.П. Щедровицкого, И.С. Ладенко, а также американских психологов Говарда Гарднера, Роберта Стернберга.

В настоящее время образовательная парадигма меняется в сторону развития творческих способностей будущих

специалистов, к которым относят: способность продуцировать и разрабатывать различные идеи, прогнозировать перспективу, формулировать гипотезы, задавать вопросы и делать выводы, а также эмоционально-образные, логические способности и др. Этому способствует когнитивная педагогика.

Когнитивная направленность образования объединяет достижения психолого-педагогической науки в целях расширения поля функционирования всех участников обучающего процесса с получаемой информацией, что выражается в ее анализе, переработке, синтезе и формировании знаний [17]. Когнитивный подход предполагает построение информационных моделей обучения, предусматривающих овладение теоретическими и практико-методическими компетенциями на основе реализации принципа научности, доступности, системности, наглядности. Основная цель когнитивного обучения сводится к развитию всего комплекса интеллектуальных способностей и стратегий, позволяющих осуществить процесс обучения, а также адаптации к новым условиям и ситуациям. Для этого используются не только интеллектуальные познавательные механизмы, что реализуется в традиционных вербальных методиках обучения; здесь задействованы и сенсорно-перцептивные процессы различной направленности, и чувственно-интуитивные приемы получения новых знаний. Целевым объектом является овладение информацией.

Познавательная активность учащегося рассматривается как своеобразная деятельность в системе знаний. «Сам процесс овладения знаниями при таком подходе к обучению специально не выявляется и не анализируется. Сравняются требования и конечный результат усвоения по воспроизведению и

применению учениками заданных образцов, схем, рассуждений и действий» [18, с.22].

*Деятельностный подход* к обучению предусматривает организацию учебно-познавательной деятельности учащихся, путем мотивированного и целенаправленного решения задач, вовлекая их таким образом в непосредственное активное участие в учебный процесс. В этом случае обучение предполагает не передачу знаний, а руководство/регулирование учебной деятельностью. Основы деятельностного подхода были заложены в работах таких ученых психологов, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, исследовавших процессы развития психики человека. В результате были сформированы постулаты, на которых базируется деятельностный подход:

1. Развитие психики неразделимо связано с деятельностью человека.

2. Деятельность представляет собой процесс взаимодействия человека с окружающей средой, предполагающий процесс разрешения насущных проблем.

3. Человек является активным побудителем деятельности, что предполагает его и внутренние/психические действия, и внешние/практические.

В рамках деятельностного подхода следует отметить интериоризаторскую концепцию (Теория поэтапного формирования умственных действий), согласно которой умственное развитие человека (усвоение знаний, умений, навыков) осуществляется в процессе интериоризации, что предполагает преобразование внешней/материальной деятельности во внутреннюю/интеллектуальную [4, 5, 19]. На этом были разработаны операциональные модели обучения, исполнительная часть которых представлена системой умственных и

практических действий учащегося, что предполагает развивающее [6] и знаково-контекстное [3] обучение.

В целом, деятельностный подход базируется на представлении о структуре целостной деятельности – потребности–мотивы–цели–условия–действия, предусматривающей систему действий для активного усвоения знаний и умений путем мотивированного и целенаправленного решения задач посредством поиска действия, при помощи которого можно преобразовать их условия для достижения результата. Таким образом, деятельностный подход способствует созданию различных способов организации процесса обучения, направленных на развитие участника учебной деятельности, который самостоятельно может выделить проблему, определить цель изучения того или иного вопроса, сформулировать задачи, решать их и применять полученные результаты на практике. В этом случае преподаватель не просто одностороннее передает знания, а становится организатором и руководителем (менеджером) совместной продуктивной учебной деятельности [10].

Дефиниция **«системно-деятельностный подход»** была введена академиком, доктором психологических наук Александром Григорьевичем Асмоловым [2] в результате объединения системного и деятельностного подходов. В отношении процесса обучения системно-деятельностный подход выступает как интегральный, междисциплинарный подход, поскольку позволяет осуществить интеграцию, единение учебных дисциплин. Его основной идеей является не столько *дать объем знаний*, сколько *научить учиться*.

Организация учебного процесса в рамках системно-деятельностного подхода предполагает формирование личности учащегося и его развитие в процессе индивидуальной деятельности,

направленной на познание всего нового для себя, не обращаясь к традиционно-информационному знанию, в «готовом виде» [2]. С этой точки зрения максимальное внимание отводится самостоятельной познавательной деятельности учащегося с тем, чтобы пробудить у него интерес к различным предметным областям познания и мотивацию к самому процессу обучения, и при этом развить навыки самообразования, что способствует формированию личностной жизненной установки в целом. Такая личность будет способна определять себе цели, решать, как учебные, так и жизненные задачи, нести ответственность за результат своих действий. Вместе с тем, педагогический процесс это, прежде всего, процесс совместной деятельности обучающегося и преподавателя, основанная на принципах сотрудничества и взаимопонимания.

Преподаватель должен заинтересовать обучающихся в исследовательской работе таким образом, чтобы они самостоятельно подошли к решению установленной проблемы и сами могли объяснить, как надо действовать для реализации поставленных задач. Таким образом создается основа для самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний, формирования компетенций, овладения новыми видами и способами деятельности.

В целом, системно-деятельностный подход предоставляет возможность для выделения основных результатов обучения в контексте поставленных задач и «универсальных учебных действий», которыми должны владеть учащиеся, предполагающих способность к саморазвитию и самосовершенствованию через осознанное и активное заимствование современного социального опыта.

**Структурно-функциональный подход** к обучению рассматривается как сложный познавательный процесс. В его

основе лежат исследования Л.С. Выгодского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.З. Зака, С.Л. Рубинштейна и др. с позиций психолого-педагогического аспекта развития теоретического мышления, отражающего активность обучающихся в познании. В результате такого познавательного процесса у них формируются умения строить модели, что предполагает структурный компонент мышления (развитие способности к анализу и синтезу), с последующим проведением ими исследования и анализа полученных результатов, обуславливающее функциональный компонент. Таким образом, можно говорить о фазном развитии структурного и функционального компонентов процесса познания, а значит и обучения. И здесь неумолима управленческая деятельность преподавателя, которая направлена на предоставление учащимся объектов деятельности, контроль и оценку результатов их деятельности.

В рамках структурно-функционального подхода к обучению студентов особому вниманию подвержено влияние внешних условий на процесс обучения и его обусловленность от результатов деятельности самого студента. И здесь важную роль играет то, что обучающийся способен изменять программы, строя свою модель познавательной деятельности, регулировать и менять ее ход в изменяющихся условиях процесса учения. В этой связи наблюдается некий переход от жесткой модели управления со стороны преподавателя к более гибкой, а также к самостоятельному решению учебных задач со стороны студента. В этом плане самостоятельная работа ориентирована на развитие его творческой деятельности, формирование у него профессионально необходимых навыков, проведение собственных научных изысканий, что акцентирует внимание студента на овладение знаниями и

умениями его будущей профессиональной деятельности [7].

*Личностно-деятельностный подход* в обучении был сформирован на базе работ Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др., в которых личность изыскивалась как субъект деятельности, в рамках которой она формировалась. Оба компонента данного подхода достаточно прочно связаны между собой в силу того, что личность является субъектом любой деятельности человека, а потому, осуществляя какие-либо действия в той или иной ситуации, либо среде, происходит ее личностное развитие как субъекта. Таким образом, формируется личный опыт, что не прослеживается в традиционном обучении, согласно которому знания и навыки «навязывают», а не формируют, согласуя их с предшествующим и актуальным личностным опытом в координации с общественным опытом [24]. В этой связи следует ориентироваться на такие положения, как:

- поддержание индивидуальности студента;
- создание условий для отбора студента информационного материала в процессе обучения;
- формирование стимулирующего характера взаимодействия преподавателя и студентов;
- содействие в выработке приемов самореализации личности.

При этом, личностно-деятельностный подход опосредован ценностями совместного опыта, взаимодействия преподавателя и студента, студента и группы студентов. Последнее определяет развитие личности каждого студента в группе, что переориентирует преподавателя из педагога-информатора в координатора. Обучение строится таким образом, чтобы студенты, взаимодействуя со своими жизненными проблемами, стремились бы к своему росту через желание творить, когда

не в состоянии найти выход из сложной ситуации. И здесь роль преподавателя состоит в том, чтобы организовать личностные взаимоотношения студентов, а также взаимоотношения со студентами, которые бы способствовали осуществлению деятельностных замыслов [16].

В целом, следует отметить, что в рамках личностно-деятельностного подхода к обучению центром внимания является студент с его потребностями, мотивами, целями, а также индивидуальными особенностями в психическом и интеллектуальном развитии. И, как следствие, учитывая интересы студента, уровень его знаний и умений преподаватель определяет цель учебного занятия, формирует, направляет и корректирует весь процесс обучения.

**Индивидуализировано-дифференцированный подход** в обучении обусловлен постулатом, согласно которому процесс обучения предусматривает не только адаптацию всех его составляющих (формы, методы, приемы и др.) к индивидуальным особенностям обучающихся, но и фрагментарное преобразование дискретных сторон содержания обучения с учетом склонностей, интересов, способностей студентов. Другими словами, *индивидуализированный* компонент данного подхода определяет учет индивидуальных особенностей студентов в процессе обучения во всех его формах и методах; *дифференцированный* компонент предполагает форму организации учебной деятельности с учетом увлеченности, заинтересованности, эрудиции, внутреннего потенциала студентов.

В рамках индивидуализации процесса обучения Е.С. Рабунский акцентирует внимание на комплексе таких учебно-воспитательных средств, которые бы сообразовывались не только с целями учебной деятельности, но и

соответствовали уровню познавательных способностей каждого учащегося согласно его потенциальным/реальным возможностям [15, с.15]. По мнению В.К. Шишмаренкова, индивидуальный подход предполагает «создание равных психолого-педагогических, интеллектуальных условий не только для развития всех, но и для развития каждого» обучающегося [23, с.150].

При этом, необходимо заметить, что индивидуализация образовательных технологий отражается в тех ресурсах, которыми обеспечивает образовательная программа. Преимущественно она устанавливает разнообразие знаний и взаимодействие их видов по достоинству и назначению в контексте сопоставимых компетенций для совершенствования индивидуальных способностей обучающихся, что позволяет определять стратегию профессионального формирования и индивидуального становления личности.

Под дифференцированным подходом в обучении О.В. Агошкова понимает «активное, взаимообусловленное взаимодействие преподавателей и студентов, в ходе которого осуществляется формирование и развитие индивидуально-типологических особенностей личности и познавательной сферы субъектов учебной деятельности на основе учета их учебных возможностей и посредством варьирования дидактических условий, организационных форм, содержания, приемов и методов обучения» [1, с.20]. В этом смысле подразумевается определение студентов в группы, обусловленные уровнями подготовки и способностей, заинтересованностью в учебном материале и т.п. С этих позиций, выделяют *внутреннюю* и *внешнюю* дифференциацию. *Первая* – отображает организацию учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся; *вторая* –

дифференцирование их в учебные группы. Таким образом, дифференцированный подход в обучении позволяет создать условия для «максимального развития» студентов «с разным уровнем способностей» [13]. В этом плане, обращаются к разно-уровневому обучению, ориентированному на развитие «индивидуальности будущего специалиста» [25]. Разработка разно-уровневых заданий, как в лабораторных условиях, так и для самостоятельной работы, позволяет более детально освоить учебный материал студенту, согласно своим возможностям/способностям, интересам, особенностям развития. Вместе с тем, усвоение учебной программы, планируемой на различных уровнях, не должно быть ниже уровня установленных требований.

Ввиду сказанного, обращаемся к Н.С. Колишеву, который особо отмечал двустороннюю природу индивидуализировано-дифференцированного подхода, связывающего две его стороны: 1 – диагностику «индивидуально-психологических особенностей» обучающихся; 2 – разнообразие средств организации «дифференциации как с типологическими группами учеников, так и с отдельными учениками» [11]. При этом, еще И.Г. Огородников [14] считал, что индивидуальный подход не отвергает дифференцированного подхода, а предусматривает его в рамках существующей системы учебных занятий. Его поддерживает И.С. Якиманская [24], которая оценивает дифференцированный подход как научное проектирование индивидуальной программы обучения для каждого учащегося при разрешении проблем формирования и развития личности в избранной им области обучения.

Таким образом, можно констатировать, что индивидуализация

процесса обучения предполагает его дифференциацию, предусматривающую проектирование системы занятий и заданий различного уровня сложности и объема в организованных учебных группах с учетом индивидуальных особенностей каждого студента.

**Компетентностный подход** в обучении был предложен американским психологом Дэвидом Кларенсом МакКлеелландом в 70-х годах прошлого столетия. Д.К. МакКлеелланд выступал против применения интеллектуальных и психометрических тестов при приеме на работу. Он считал, что обладание рядом общих и специфических компетенций считается более показательным критерием профессиональной пригодности [12]. К тому же, Д.К. МакКлеелланд обращал внимание на то, что компетенции формируются, развиваются и изменяются в процессе обучения. Это стало основанием для разработки компетентностного подхода в подготовке квалифицированного специалиста.

В контексте Болонского процесса результат образования предполагает «*профессиональную подготовленность выпускника к рынку труда*», что означает «использование совокупности знаний, умений, компетенций, а также личностных характеристик для успешного роста выпускников высших учебных заведений в выбранной профессии и для расширения перспектив их трудоустройства» [27].

В этом плане основой компетентностного подхода в образовании является способность и готовность человека к осуществлению профессиональной эффективной и продуктивной деятельности применительно к любому рода обстоятельствам ее осуществления. Это, в свою очередь, ориентирует образование на формирование таких качеств личности, как самоопределение, саморазвитие,

самосовершенствование, самоконтроль, а также должных общекультурных и профессиональных компетенций. Данный подход сосредотачивает всю систему образования на предоставлении качества подготовки согласно потребностям общества настоящего времени, «что согласуется не только с потребностью личности интегрироваться в общественную деятельность, но и потребностью самого общества использовать потенциал личности» [8].

Достижение успеха в развитии компетенций предполагает комплексное обучение. По мнению профессора Маастрихтского университета, Нидерланды, Jeroen J. G. VanMerrienboer, учебные задачи должны быть направлены на приобретение когнитивных и межличностных навыков и их составляющих, формирование соответствующих знаний, установок и ценностей, что осуществляется в одновременном, интегрированном процессе. Только интеграция и координация всех аспектов, характеризующих компетенцию, позволяет переходить к новым проблемам и ситуациям, сохраняя их на протяжении всей жизни. Jeroen J. G. VanMerrienboer предлагает 3 направления разработки учебных задач в рамках компетентного подхода [28]:

**I. Разработка учебных задач для компетентного обучения**

1. Объединить «мир знаний и мир труда в обучении».
2. Создать эффективную поддержку учащихся.
3. Способствовать развитию навыков высшего порядка.

**II. Выполнение учебных задач и обеспечение ресурсами в мультимедийных учебных средах**

1. Разработать онлайн-инструкцию, которая изменит ситуацию.
2. Победить парадокс переноса, заключающийся в эффективном и

действенном использовании когнитивных ресурсов, содержащихся в мультимедийных учебных средах.

3. Заставить учащихся работать вместе.

**III. Диагностика систем обучения на основе «некомпетентного прогресса учащегося»**

1. Предоставить содержательную обратную связь.

2. Использовать тесты для сложных характеристик.

3. Обеспечить качество компетентного обучения.

В целом, можно констатировать, что процесс формирования какой-либо компетенции включает в себе и содержательный (знание), и процессуальный (умение) компоненты, находящиеся в тесном единстве, предусматривающем междисциплинарное взаимодействие.

Методология обучения, используемая в компетентном подходе, ориентирована на приобретение практики получения знаний и их целенаправленного применения. При этом, первостепенное место приобретает развитие таких личностных качеств, как положительная самооценка, толерантность, эмпатия, позволяющих быть благополучным в современном обществе.

Обучение в рамках компетентного подхода является многообещающим и потому, что учебная деятельность принимает «исследовательский и практико-ориентированный характер». Как заключает Ф.К. Тубеева: «В процессе учебной деятельности возникают новые компетенции как результат самопознания, саморазвития и самосовершенствования субъекта учебно-воспитательного процесса» [20].

**Выводы.** Таким образом, анализ представленных подходов, являющихся как традиционно-академическими, так и

злободневно-существенными в сфере образования, позволяет подчеркнуть стратегию инновационного обучения, предполагающую осознанную системную организацию управления учебно-воспитательным процессом.

Первой составляющей этой системной организации выступает сама личность преподавателя. В контексте инновационного процесса наблюдается изменение его позиции в отношении и к студенту, и к себе самому. Помимо традиционных педагогических функций, преподаватель претает как помощник формирования и развития личности студента, уважающий эту личность независимо от меры приобщения ее к знанию.

Второй составляющей является изменение функции и строения знаний, которые осваиваются в образовательном

учреждении, а также способов организации процесса их усвоения, который отходит от рутинного заучивания и становится инструментом познания, организуясь в разные формы.

Третьей составляющей системной организации инновационного обучения выступает вынесение на первый план социальной природы студента, развития его личности. С этим связана установка не только на индивидуальные, но и на групповые формы обучения, совместную деятельность, на многообразие форм взаимодействия, межличностных отношений и общения, на естественное становление индивидуальности каждого студента.

Четвертая составляющая сопряжена с отрицанием «репрессивной», подавляющей роли процесса оценивания.

#### Литература:

1. АГОШКОВА, О.В. Дифференцированный подход в контексте личностно-ориентированного образования. В: *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология, 2008, № 5, с.17-21.
2. АСМОЛОВ, А.Г. *Принципы организации памяти человека: Системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов*: Учебно-метод. пособие. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1985. 104 с.
3. ВЕРБИЦКИЙ, А.А. *Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход*. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
4. ВЫГОДСКИЙ, Л.С. *Мышление и речь*. Москва: Наука, 1985. 351 с.
5. ГАЛЬПЕРИН, П.Я. О формировании умственных действий и понятий. В: *Культурно-историческая психология*, 2010, Том 6. № 3, с. 111-114.
6. ДАВЫДОВ, В.В. *Теория развивающего обучения*. Москва: ИНТОР, 1996. 257 с.
7. ЗАЙЦЕВ, В.С. (сост.) *Самостоятельная работа студентов; виды, формы, критерии и оценки*: учебно-методическое пособие. Челябинск, 2017. 19 с.
8. ИВАНОВА, Е.О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим. В: *Интернетжурнал «Эйдос»*, 2016, с. 59.
9. ИСТРОФИЛОВА, О.И. *Инновационные процессы в образовании: Учебно-методическое пособие*. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. 133 с.
10. КИЯН, М.Ш., ХУТЬКО, Т.В. Педагогический менеджмент как фактор инновационной деятельности современного педагога. In: *The scientific heritage*, 2020, N 45, p. 63-67.
11. КОЛИШЕВ, Н.С. *Индивидуально-дифференцированный подход в процессе обучения старшеклассников*: Дис. канд. пед. наук. Тула, 1993. 216 с.
12. МАККЛЕЛЛАНД, Д.К. *Теоретик мотивации и родоначальник концепции компетенции*; Режим доступа: <https://www.retail.ru/upload/iblock/ad0/pl.pdf>

13. НИКИТИНА, Т.Н. *Проект «Технология дифференцированного обучения»*: Режим доступа: <https://www.maam.ru/detskijasad/tehnologija-diferencirovanogo-obuchenija-915533.html>
14. ОГОРОДНИКОВ, И.Т., Шимбирев, П.Н. *Педагогика*: учеб. для учит. ин-тов. Изд. 2-е, перераб. и доп. Москва: Учпедгиз, 1950. 430, [1] с.
15. РАБУНСКИЙ, Е.С. *Индивидуальный подход в процессе обучения школьников: на основе анализа их самостоятельной деятельности*. Москва: Педагогика, 1975. 182 с.
16. РОДЖЕРС, К., ФРЕЙБЕРГ, Дж. *Свобода учиться* / Ред. А.Б. Орлов. Москва: Смысл, 2019. 527 с.
17. СЕРГЕЕВ, С.Ф., БЕРШАДСКИЙ, М.Е., ЧОРОСОВАИ, О.М., др. *Когнитивная педагогика: технологии электронного обучения в профессиональном развитии педагога*: монография / СВФУ им. М.К. Амосова, Ин-т непрерывного проф. образования. Якутск, 2016. 337 с.
18. СОРОКОУМОВА, Е.А. *Педагогическая психология*: учебное пособие для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 149 с.
19. ТАЛЫЗИНА, Н.Ф. *Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий* [Текст]: учебное пособие / Под ред. П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1968. 134 с.
20. ТУБЕЕВА, Ф.К. Становления компетентностного подхода в сфере образования. В: *Современные проблемы науки и образования*, 2015, № 5; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22544>
21. *Философский энциклопедический словарь*; URL: <http://www.cyclopedia.ru/100/204/2686125.html>
22. ШАМОВ, А.Н. *Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Нижний Новгород, 2005. 537 с.
23. ШИШМАРЕНКОВ, В.К. *Теория и практика разноуровневого дифференцированного обучения в средней школе*: Дис. д-ра пед. наук. Челябинск, 1996. 264с.
24. ЯКИМАНСКАЯ, И.С. *Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе*. Москва: Сентябрь, 2000. 176 с.
25. ЯСЮКЕВИЧ, Л.В., БЫЧЕК, И.В. Уровневая дифференциация обучения естественнонаучным дисциплинам в техническом университете. В: *Современные наукоемкие технологии*, 2016, № 10-1, с. 205-209.
26. ROBINSON, P., NICK, C.E. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. NY: Taylor & Francis, 2008, p. 194.
27. *The official Bologna Seminar on Employability in context of the Bologna Process*, Bled/ Slovenia 21-23 October 2004.
28. VAN MERRIENBOER, J.J.G. ID for Competency-based Learning: New Directions for Design, Delivery and Diagnosis. In: *Interactive Educational Multimedia*, Nr. 3 (October 2001), pp. 12-26.