

Формирование образовательных компетенций детей с ограниченными возможностями развития

В. А. СИТАРОВ

(МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ),

С. Н. ГЛАГОЛЕВ, А. И. ШУТЕНКО

(БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В. Г. ШУХОВА)*

В статье рассматривается проблема обучения детей с ограниченными возможностями развития, показана перспектива ее решения на базе компетентного подхода в образовании, раскрываются психологические и педагогические условия формирования образовательных компетенций данной категории детей.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями развития, инклюзивное образование, компетентный подход, образовательные компетенции, безбарьерная среда, педагогика развития.

Formation of Educational Competencies of Handicapped Children

V. A. SITAROV

(MOSCOW UNIVERSITY FOR THE HUMANITIES),

S. N. GLAGOLEV, A. I. SHUTENKO

(V. G. SHUKHOV BELGOROD STATE TECHNOLOGICAL UNIVERSITY)

The article considers the problem of handicapped children training. The authors showed the prospect of its solution on the basis of the competence-focused approach of education and revealed the psychological and pedagogical conditions for the formation of educational competencies of such children.

Keywords: handicapped children, inclusive education, competence-based approach, educational competencies, unobstructed environment, development pedagogy. Актуальные проблемы обучения детей с ограниченными возможностями развития

Актуальные проблемы обучения детей с ограниченными возможностями развития

Необходимость полноценного развития и самореализации детей с ограниченными возможностями здоровья в качестве дееспособных, компетентных членов общества обретает сегодня особую значимость. По официальным данным, в нашей стране свыше 1,6 млн детей имеют те или иные отклонения

в развитии, из них 650 тыс. детей с инвалидностью. Лишь 137 тыс. учатся в общеобразовательных школах, из них около 33 тыс. — на домашнем обучении; 60 тыс. — в специализированных школах. А около 170 тыс. детей вообще нигде не учатся. Существующая практика социализации данной категории детей сложилась в рамках медицинской модели, в которой инвалидность рассматривается как недуг, заболевание, патология. Такая

* Ситаров Вячеслав Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета. Тел.: (495) 374-74-59. Эл. адрес: sitarov@mail.ru

Глаголев Сергей Николаевич — доктор экономических наук, доцент, первый проректор по социальному развитию и внешним связям Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова. Тел.: (4722) 25-97-43. Эл. адрес: rector@intbel.ru

Шутенко Андрей Иванович — кандидат педагогических наук, заместитель директора Центра профадаптации Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова. Тел.: (4722) 54-20-87. Эл. адрес: rector@intbel.ru

модель ослабляет социальную позицию ребенка, усугубляет его неравный социальный статус. Следствием ориентации общества на эту модель является изоляция ребенка в специализированном учебном заведении, развитие у него пассивно-иждивенческих жизненных ориентаций (Буданова, 2007; Ратнер, Юсупова, 2006).

Что делает человека инвалидом? Очевидно, что в большей степени его делает таковым отношение окружающих и тот мир, который не приспособлен для самостоятельного функционирования человека с ограниченными возможностями (Айшервуд, 2001). Большинство образовательных учреждений (от детского сада до вуза) полностью недоступно для инвалидов, имеющих трудности в передвижении: они не оборудованы необходимыми для этого приспособлениями (пандусами, лифтами и пр.). Обычные школы, как правило, не имеют условий для обучения детей с нарушением слуха, зрения, речи и т. д. Кроме этого, дети-инвалиды часто сталкиваются с негативным отношением к себе: на них чаще всего смотрят как на больных детей, нуждающихся в постоянном особом внимании и, главное, неспособных учиться в обычных условиях. Получить образование они могут в специализированных школах или интернатах либо обучаясь на дому. Эта практика на сегодняшний день является самой распространенной и, по сути, дискриминационной.

Сегодня полноценное образование детей с ограниченными возможностями связывается с идеей и практикой интегрированного («включенного», или «инклюзивного») образования, полагающего совместное обучение детей с различными возможностями здоровья в едином образовательном пространстве. Интегрированное образование — термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах. Инклюзивное образование — это более широкий процесс интеграции, подразумевающий доступность образования для всех и развитие общего образования в плане приспособления к различным нуждам всех детей. Все эти термины ис-

пользуются для описания процесса обеспечения равного доступа к образованию детей с особыми потребностями (Ратнер, Юсупова, 2006).

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает доступную среду и равное отношение ко всем детям посредством создания условий для удовлетворения детей, имеющих особые образовательные потребности. Как показывает статистика, из любой жесткой образовательной системы какая-то часть детей выбывает, потому что система не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких детей в обучении. Это отношение составляет 15% от общего числа детей в школах, и, таким образом, выбывшие дети становятся обособленными и исключаются из общей системы. При этом нужно понимать, что не дети терпят неудачу, а система исключает детей. Инклюзивные подходы могут поддерживать таких детей в обучении и достижении успеха, так что в итоге выигрывают все дети (а не только дети с особыми потребностями) (Ратнер, Юсупова, 2006).

В организации интегрированного обучения необходима безбарьерная среда. И главным препятствием выступает *психологический барьер* в культуре образовательной деятельности. Он вызван утвердившимся стереотипом нормы и отклонения в отношении развития ребенка. Прежде всего нужно признать, что дети с инвалидностью — тоже дети. И, как и всем детям, для развития им необходимо общение со сверстниками. Как и у других детей, у них есть свои интересы, увлечения, мечты «кем-то стать, когда вырасту», обрести профессию и получить достойную работу. И все эти мечты могут быть напрасны только из-за того, что ребенок на инвалидной коляске или костылях не может попасть в школу, потому что она не оборудована пандусом. Тем не менее создать условия для обучения детей с инвалидностью, независимо от форм ее проявления (слепота, глухота, сердечно-сосудистые заболевания, задержка в развитии и т. д.), вполне возможно.

Самое главное, когда в школу приходит ребенок с инвалидностью, — создать общий настрой и одноклассников, и учителей, и администрации школы (Буданова, 2007). Необходимо вовлекать ребенка-инвалида во все виды деятельности — и в образовательную, и во внеклассную. При этом нужно сформировать у одноклассников отношение к нему как к равному и в то же время как к человеку, которому бывает нужна помощь и поддержка.

Опыт зарубежных стран показывает, что создание доступных школ и совместное обучение способствуют социальной адаптации инвалидов, их самостоятельности и независимости, а самое главное — изменяют общественное мнение, формируют отношение к ним как к полноценным людям, помогают «обычным» детям становиться более толерантными и научиться уважать другие личности. Как свидетельствует практика, обычные школы с инклюзивной ориентацией являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями. Они обеспечивают реальное образование для большинства детей, повышают эффективность и в конечном счете рентабельность системы образования (Айшервуд, 2001).

Компетентностный подход в образовании как основа полноценного обучения детей с ограниченными возможностями развития

В настоящее время реальная перспектива решения концептуальных и методически-прикладных проблем эффективного обучения детей с ограниченными возможностями развития открывается в связи с утверждением *компетентностного подхода* к построению образовательных систем. Данный подход возник как веская альтернатива ЗУНовской парадигме образования в ответ на требования времени относительно повышения эффективности и качества подготовки учеников средней и высшей школы (Делор, 1996; Зимняя, 2003; Равен, 2002; Хуторской, 2002; Эльконин, 2002). Современное образование в отличие от «знаниевой парадигмы» ориентируется в большей мере на свободное развитие человека, на творческую инициати-

ву, самостоятельность обучаемых, их целостное развитие как личности.

Как отмечается многими авторами, переход образования на основы компетентностного подхода позволит преодолеть распространенное негативное явление, когда изучение реальности подменяется изучением готовых знаний, а точнее — информации о ней (Равен, 2002; Хуторской, 2002; Эльконин, 2002). Например, вместо наблюдения реального природного объекта или выполнения настоящего опыта ученики изучают его картинку в учебнике. В результате у школьников не формируются обусловленные реальной практикой способы деятельности и компетенции. Информационный тип образования делает учеников неспособными осуществлять элементарные функции, связанные с изучаемыми предметами: выполнить наблюдение, провести опыт, создать простейших продукт деятельности (Хуторской, 2002). В известном смысле традиционное обучение с его информационно-сообщающей доминантой в рамках жесткой дисциплинарной модели ограничивает возможности здоровых детей не в меньшей степени, чем какой-нибудь физиологический недуг. И разумеется, эта система не может служить и отвечать задачам интегрированного обучения.

Ориентированное на компетенции образование (*competence-based-education — CBE*) формировалось в 70-х годах в Америке в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 г. (Массачусетский университет) понятия «компетенция» (применительно к теории языка) как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально- профессиональной жизнедеятельности человека.

В психолого-педагогической литературе в настоящее время существуют различные подходы к пониманию терминов «компетенция», «компетентность». Как полагает А. В. Хуторской, понятия «компетенция» и «компетентность» нужно отличать по принципу различия общего и индивидуального (Хуторской, 2002). *Компетенция* включает совокупность взаимосвязанных качеств

личности (знаний, умений, навыков, способностей 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.

Основная направленность компетентного подхода в образовании заключается в усилении деятельностно-личностного аспекта в обучении, в обеспечении роста личностного опыта обучаемого, этот подход полагает формировать не только знания в определенной области, но и способность к деятельности в ней. Как отмечает Б. Д. Эльконин, «знание само по себе перестало быть «символическим капиталом», то есть факт наличия знаний не задает пространство жизненного пути, не задает перспектив» (Эльконин, 2002: 208).

Вариативность, гибкие требования для каждого в компетентностном подходе, учет индивидуального «ритма» обучения, постановка целей образования, полагающих открытость пространства для решения содержательных и методических задач, — это и многое другое создают реальную педагогическую возможность интеграции детей с ограниченными возможностями развития в полноценную образовательную среду. А развитие информационных технологий, средств и форм обучения фактически минимизирует существующие барьеры в восприятии и усвоении необходимого содержания обучения, в проведении контроля и дидактического взаимодействия. Кроме того, внедрение современных технологий обучения позволяет на деле осуществлять главное требование к обучению детей с особенностями развития, а именно индивидуальный подход, который в прежние времена был существенно затруднен именно по причине неразвитости необходимых средств обучения.

Преимущество компетентностного подхода заключается также в его деятельностной направленности, ведущей к такому результату обучения, когда важно знать не

только, *что*, но и *как* делать. Компетентностная ориентация является основой инноваций современного образования за счет привнесения элементов современных социальных практик обучения.

Решаемая в школе задача подготовки к полноценной жизни в обществе должна осуществляться на базе формирования *образовательных компетенций* в процессе овладения учебной деятельностью. Они включают в себя компоненты функциональной грамотности ученика, но не ограничиваются только ими (Хуторской, 2002). В материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми субъектами образования как желаемый результат подготовки. В докладе международной комиссии по образованию для XXI в. «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» (Делор, 1996: 37), тем самым определил, по сути, основные глобальные компетентности. Так, согласно Ж. Делору, одна из них гласит — «научиться делать, с тем чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» (Делор, 1996: 37). В том же году на симпозиуме в Берне (27–30 марта 1996 г.) в обобщающем докладе В. Хутмахера (Walo Hutmacher) было отмечено, что само понятие «компетенция», входя в ряд таких понятий, как «умения», «компетентность», «компетенция», «способность», «мастерство», содержательно до сих пор точно не определено. Тем не менее все исследователи констатируют, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «*знаю, как*», чем к полю «*знаю, что*» (Hutmacher, 1997).

Наряду с понятием «компетентность», а иногда и как его синоним выступает категория «базовый навык». По Б. Оскарссону, «это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые вы-

ражены в различных формах и многообразных ситуациях работы и социальной жизни» (Оскарссон, 2001: 44). С. Шо отнес к базовым навыкам: «основные навыки», например грамота, счет; «жизненные навыки», например самоуправление, отношения с другими людьми; «ключевые навыки», например коммуникация, решение проблем; «социальные и гражданские навыки», например социальная активность, ценности; «навыки для получения занятости», например обработка информации; «предпринимательские навыки», например исследование деловых возможностей; «управленческие навыки», например, консультирование, аналитическое мышление; «широкие навыки», например анализирование, планирование, контроль» (цит. по: Оскарссон, 2001: 43).

Психологические механизмы формирования компетенций в обучении

С психологических позиций понятие *компетенция* рассматривается как важное внутреннее достояние личности, выносимое ею как результат (урок) непосредственного проявляемого поведения и деятельности в среде, а также взаимодействия с окружающим миром людей, и прежде всего с контактными кругом.

В психологических учениях категория компетенции занимает ведущее положение в социально-когнитивной теории А. Бандуры и У. Мишела (Bandura, 1992). В этой теории рассматриваются когнитивные компетентности и навыки, которые трактуются как способности решать задачи и справляться с жизненными проблемами. Важно отметить, что, вместо того чтобы опираться на черты, которыми обладает индивид (как это традиционно принято в психологических концепциях), социально-когнитивная теория предпочитает именно компетентности, подчеркивая не столько то, какой есть человек, сколько то, что человек делает.

Психологические механизмы и источники развития компетентности авторы справедливо усматривают в сфере самосознания, в частности в таком внутреннем образова-

нии, как *убеждение в самоэффективности*. Это обобщенное представление человека о своей способности успешно действовать в конкретных ситуациях. Понятие самоэффективности связано с суждениями, которые выносят люди по поводу своей способности действовать, решая определенную задачу или находясь в определенной ситуации. Согласно А. Бандуре суждения о самоэффективности влияют на то, за какую деятельность мы беремся, как много усилий затрачиваем на ситуацию, как долго сохраняем настойчивость при выполнении задачи, а также на наши эмоциональные реакции во время ожидания ситуации или в самом процессе. Ясно, что мы думаем, чувствуем и ведем себя по-разному там, где у нас есть уверенность в своих способностях, и там, где мы не уверены в себе или чувствуем свою некомпетентность. Иными словами, представления о своей эффективности оказывают влияния на паттерны мышления, мотивацию, успешность и эмоциональное возбуждение, отмечает А. Бандура (Bandura, 1992).

В исследованиях А. Бандуры установлено, что обратная связь от результата и суждение о самоэффективности особенно важны для развития внутреннего интереса к деятельности самой по себе. То есть непосредственный интерес к предмету или процессу развивается, когда у человека есть ощущение самоэффективности в отношении того, что он сможет соответствовать установленным для себя стандартам. Именно подобный внутренний интерес вдохновляет человека на усилия на протяжении длительного времени даже при отсутствии внешних вознаграждений. И наоборот, было отмечено, что трудно поддерживать мотивацию, когда чувство самоэффективности так низко, что позитивный результат кажется невозможным (Bandura, 1992).

Как показывают ученые, убеждения в самоэффективности влияют на то, какие цели ставит перед собой индивид (трудные, рискованные или доступные, легкие). Так, ученики, убежденные в высокой самоэффективности, демонстрируют больше старания

и настойчивости и выполняют задание лучше по сравнению с теми, кто не уверен в своей эффективности. Они также подходят к заданию с лучшим настроением (т. е. с меньшей тревогой и депрессией), способны лучше справляться со стрессом и разочарованием (Bandura, 1992).

На примере учебной деятельности было показано, что можно сохранить мотивацию к обучению у учеников, если стимулировать их высокие стандарты, положительные результаты, чувство гордости в случае совпадения с этими стандартами и чувство способности их достичь. В то же время скука и невысокий уровень мотивации весьма вероятны, если стандарты у человека низкие, а за достижения не ожидается никаких особенных ни внешних, ни внутренних наград или если успешное выполнение учебных задач воспринимается как невозможное (Bandura, 1992).

Таким образом, разработки социально-когнитивной теории оказываются существенным подспорьем и дают некие внутренние ключи решения проблемы формирования компетентной личности в сфере образования.

**Образовательные компетенции
как содержательно-целевая основа
обучения детей с ограниченными
возможностями развития**

В принятом России в 2001 г. в документе «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловое понятие которого — компетентность. Было подчеркнуто, что понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную (технологическую) составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. В структуре ключевых компетентностей выделяются следующие: компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности; компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности; компетентность в сфере социально-трудовой деятельности; компе-

тентность в бытовой сфере; компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности.

Рассматривая сферу ключевых компетенций, И. А. Зимняя разграничила три их группы: 1) компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; 2) компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; 3) компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах (Зимняя, 2003).

Как видно, перечень ключевых компетенций отражает круг актуальных задач развития детей с ограниченными возможностями и вполне отвечает их способностям и потребностям.

Образовательные компетенции служат основой формирования всех других компетенций и отражают общий механизм развития, как он мыслился Л. С. Выготским. В учении о зоне ближайшего развития Выготский показал, что ребенок при помощи взрослого усваивает некие действия, а по сути овладевает компетенциями, присваивая посредством последних исторически выработанные формы и способы деятельности. Не случайно сегодня образовательные компетенции рассматриваются в качестве основы нормативной и практической составляющих образования. Введение этих компетенций в качестве критериального понятия позволит, как считает А. В. Хуторской, решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций (Хуторской, 2002).

С точки зрения требований к уровню подготовки учеников образовательные компетенции представляют собой интегральные характеристики качества подготовки обучаемых, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов (Хуторской, 2002).

По своему содержанию образовательная компетенция предполагает усвоение учеником не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение *комплексной процедурой* деятельности в определенной области знания.

Для обучения детей в рамках интегрированного образования в образовательных стандартах необходим минимальный перечень подлежащих изучению реальных объектов. К таким объектам относятся, например: природные объекты (вода, воздух, огонь, земля, конкретные животные и растения, явление тяготения, Солнце и др.). Кроме того, необходимо определить исходный круг общеучебных умений, навыков, способов деятельности, которые являются деятельностью воплощением знаний, элементами общего механизма взаимодействия ученика с социальным опытом человечества. Именно умения, навыки, способы деятельности вместе с ключевыми компетенциями составляют, по А. В. Хуторскому, круг требований к уровню подготовки школьников разных ступеней. При этом качество образования определяется единством общеучебных умений и образовательных компетенций. В целом ученый выдвигает следующее определение: *образовательная компетенция* — это совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности (Хуторской, 2002).

Предлагаемый в работах перечень ключевых образовательных компетенций определяется на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладеть социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе. Данный перечень составляют следующие компетенции: 1) ценностно-смысловые, 2) общекультурные, 3) учебно-познавательные, 4) информационные, 5) коммуникатив-

ные, 6) социально-трудовые, 7) компетенции личностного самосовершенствования (Хуторской, 2002).

Педагогические условия формирования образовательных компетенций детей с ограниченными возможностями развития

В обучении детей с ограниченными возможностями развития одним из перспективных с педагогической точки зрения выступает «ресурсный» смысл категории «компетентность», означающий способность субъекта к мобилизации и соорганизации своих внутренних и внешних ресурсов для достижения определенной цели. Такая трактовка указывает на *педагогический механизм* формирования компетентности, состоящий в накоплении обучающимся в процессе подготовки личностных ресурсов для успешной жизни и профессиональной деятельности.

В этой связи педагогика компетентности — это педагогика культурных вложений в человека и развития его личностного потенциала.

Ориентация на развитие компетенций детей с ограниченными возможностями развития в процессе обучения должна исходить из того, что в процессе образования нужно не просто «снабжать» ученика какими-то знаниями и развивать какие-то его способности и качества, а целенаправленно готовить его *практически применять* эти знания и прилагать эти качества к тем или иным жизненным обстоятельствам. Тем самым целью образования становится содействие не просто отвлеченному развитию ученика, а его успешной самореализации в предстоящей жизни в обществе. При этом с точки зрения организации образования первостепенной выступает задача не отбора знаний или выявления качеств личности, а задача отбора таких областей и сфер приложения результатов образования, которые наиболее значимы для человека в его личностном и профессиональном становлении.

Компетентностный подход выгодно отличается от других подходов (деятельностного, субъект-субъектного и др.) тем, что, предлагая конструкт компетенций, он обес-

печивает органическое единство, некий сплав личностных, индивидуальных потребностей человека и требований, ожиданий общества. В данном подходе усиливается личностный механизм образования, поскольку в нем принимается то фундаментальное обстоятельство, что личность в отличие от умений делать что-либо существует уже в настоящий момент. Образовательный процесс в школе имеет дело с *развивающейся личностью*, т. е. личностью, уже существующей, становящейся, разворачивающей свои сущностные силы. В этом ключе образование, и особенно его высшая ступень, предстает как пространство и процесс включения личности в опыт обретения своего социального, профессионального «Я» посредством овладения необходимыми компетенциями.

В целом переход к интегрированному обучению детей с ограниченными возможностями развития на базе компетентностного подхода заключается в обосновании и разработке условий построения в рамках средней школы безбарьерной, адаптивной образовательной среды для решения проблемы инклюзивного образования. Успешное продвижение школы к такой модели обучения, на наш взгляд, определяется следующим рядом педагогических условий:

- изучение специфических образовательных потребностей и потенциала детей с ограниченными возможностями;

- выявление различных форм психолого-педагогической поддержки здоровья данной категории детей в процессе обучения;

- использование гибких и современных технологий обучения, включая вариативные информационные технологии, направленные на индивидуализацию и персонализацию обучения детей;

- определение дидактических особенностей совместного обучения детей различных категорий здоровья в общеобразовательной школе;

- применение развивающих форм и методов обучения детей с ограниченными возможностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Айшервуд, М. М. (2001) Полноценная жизнь инвалида. М. : Инфра-М.

Буданова, Л. Б. (2007) Построение модели инновационного образовательного учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья : дис. ... канд. пед. наук. М.

Делор, Ж. (1996) Образование: сокровище сокровище. UNESCO.

Зимняя, И. А. (2003) Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. № 5. С. 34–42.

Оскарссон, Н. Б. (2001) Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Оценка качества профессионального образования : Доклад 5 / под общ. ред. В. И. Байденко, Дж. ван Зантворта. Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. М.

Равен, Ж (2002) Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М.

Ратнер, Ф. Л., Юсупова, А. Ю. (2006) Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. М. : Владос.

Хуторской, А. В. (2002) Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423-1.htm> (дата обращения: 13.05.2010).

Эльконин, Б. Д. (2002) Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Красноярск.

Bandura, A. (1992) Self-efficacy Mechanism in Psychobiologic Functioning // Self-efficacy: Thought Control of Action / R. Swarzer (Ed.). Washington. P. 355–394.

Hutmacher, W. (1997) Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27–30, 1996). A Secondary Education for Europe Project. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Strasburg.