

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-3-39>

Крістіна ТОРОП,
orcid.org/0000-0002-2330-1960
кандидат психологічних наук,
викладач кафедри загальної психології та патопсихології
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
(Дніпро, Україна) torop.kristina@gmail.com

ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті автором зроблено спробу окреслити реалізацію компетентнісного підходу в освіті осіб з особливими потребами, започаткованого реформою Нової української школи. Теоретично обґрунтовано, що компетентнісний підхід спрямовано на оволодіння суб'єктами навчання ключовими компетентностями, які є універсальними для застосування знань у різних видах діяльності й використання набутих умінь у життєдіяльності. Уточнено поняття мотиваційної компетентності, зокрема акцентовано увагу на формуванні в учнів потреб, умінь і здатностей самостійно вчитися, здійснювати пошук і відбір необхідної інформації, уміти її застосовувати в аналогічних і нових ситуаціях у навчанні. Діагностовано стан сформованості мотиваційної компетентності в школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Виявлено, що формування мотиваційної компетентності взаємопов'язано з формуванням позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання, усвідомлення мети навчання, інтересу до навчання.

Представлено результати дослідження сформованості мотиваційної компетентності молодших школярів і молодших підлітків з порушеннями інтелекту та їхніх однокласників з нормотиповим розвитком. З'ясовано відмінності складників мотиваційної компетентності у двох груп школярів та обґрунтовано, що становлення й успішність освітнього процесу учнів з порушеннями інтелектуального розвитку залежать не лише від рівня їхнього когнітивного розвитку, а й від мотиваційних чинників, таких як інтереси, внутрішня мотивація, емоційне ставлення до навчання, уміння ставити цілі та досягати їх, робити власний вибір і встановлювати особистісні цілі.

Визначено роль педагога в процесі розвитку мотиваційної компетентності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Виявлено чинники, що перешкоджають формуванню мотиваційної компетентності в школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Перспектива подальшого дослідження полягає в розробленні організаційно-педагогічних умов щодо ефективного впливу на розвиток мотиваційної компетентності в школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: педагогіка, освіта, мотивація, компетентнісний підхід, діти з порушеннями інтелектуального розвитку.

Kristina TOROP,
orcid.org/0000-0002-2330-1960
Candidate of Psychological Sciences,
Lecturer at the Department of General Psychology and Pathopsychology
Oles Honchar Dnipro National University
(Dnipro, Ukraine) torop.kristina@gmail.com

RESEARCHING MOTIVATIONAL COMPETENCE IN SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

In this article, the author made an attempt to consider the implementation of the competence approach in the education of persons with special needs, initiated by the reform of the New Ukrainian School. Theoretically proved that the competence approach is aimed at mastering by subjects of training the key competencies, which are universal for the application of knowledge in various activities and the use of acquired skills in life. The notion of motivational competence is clarified, in particular attention is paid to the formation of students' needs, skills and abilities to study independently, to search and select the necessary information, to be able to apply it in similar and new situations in learning. The state of formation of motivational competence in schoolchildren with intellectual development disorders has been diagnosed. It is noted that the formation of motivational competence is interconnected with the formation of a positive emotional attitude to the process of learning, awareness of the purpose of learning, interest in learning.

The results of the research of formation of motivational competence of younger schoolchildren and young teenagers with the disorders of intellect and their normotypic peers are presented. The difference of components of motivational competence in schoolchildren with the disorders of intellectual development and students with normotypic development

is revealed. It was substantiated that the formation and success of the educational process of students with intellectual development disorders depends not only on the level of their cognitive development but also on the motivational factors, in particular: interests, inner motivation, emotional attitude towards learning, ability to set goals and achieve them, to make their own choices and set personal goals.

The role of the teacher in the process of developing motivational competence in students with intellectual disabilities was determined. The factors hindering the formation of motivational competence in students with intellectual developmental disorders were revealed.

The prospect of the further research consists in working out the organizational-pedagogical conditions for effective influence on the development of motivational competence of schoolchildren with intellectual development disorders.

Key words: pedagogy, education, motivation, competence approach, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Прийняття Україною нових умов міжнародного й економічного простору вимагає від освіти поетапного її реформування. Освіта стає стратегічною основою розвитку особистості, суспільства, нації.

У сучасному вимірі реформування освіти відбувається на засадах Нової української школи, у Концепції якої зазначено, що навчання на засадах компетентнісного підходу переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання й досвід. При цьому школа формує в дитини високу готовність до успішної життєдіяльності.

У галузі українського законодавства компетентнісний підхід визначено ключовим методологічним інструментом для досягнення цілей Болонського процесу. Основні принципи компетентнісного підходу полягають у формуванні освітнього змісту, що базується на стандартах освітньо-зорієнтованого навчання, готовності продовжувати вчитися протягом усього життя та саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу.

Тобто питання компетентнісного підходу є надзвичайно актуальним у наукових дискурсах сучасних учених. Попри різні підходи до проблеми, дослідники однакові в тому, що підхід, заснований на компетентностях, є методом навчання, який націлено на оволодіння здобувачами освіти ключовими компетентностями, що, у свою чергу, є універсальними для застосування знань у різних видах діяльності, і використання набутих умінь у життєдіяльності.

Аналіз досліджень. Питання компетентнісного підходу як результату освіти розглянуто в багатьох працях як зарубіжних, так і вітчизняних учених. Наприклад, такі дослідники, як Н. Бібік, В. Кремень, В. Луговий, С. Максименко, О. Савченко, Г. Селевко, О. Пометун та ін., розглядаючи компетентності як результат освіти, роблять акцент на тому, що це не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях.

Питання особливостей становлення та розвитку компетентнісного підходу в освіті окреслено

в працях Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, А. Шелтена. У дослідженнях І. Беха, Н. Бібік, І. Єрмакова, О. Пометун, О. Савченко та ін. потрактовано компетентності як системний прояв знань, умінь, здібностей та особистісних якостей, що дають змогу ефективно виконувати функціональні завдання на основі діяльнісного й особистісно-орієнтованого підходів.

Змістовно окреслили питання щодо практичної реалізації компетентнісного підходу й формування компетентностей особистості В. Болотов, І. Зимня, В. Серіков, А. Хуторський та ін.

Не менш актуальною означена проблема залишається в працях і зарубіжних учених. Так, британський психолог Дж. Равен у праці «Компетентність у сучасному суспільстві» трактує поняття «компетентність» як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Психолог зазначає, що більшість компонентів є відносно незалежними один від одного, частина з них належить більшою мірою до пізнавальної сфери, інша – до емоційної. Науковець стверджує, що чим більше таких компонентів людина залучає в процес досягнення важливих для себе цілей, тим більша вірогідність, що вона їх досягне.

Уживаючи поняття «компоненти компетентності», Дж. Равен має на увазі здібності й характеристики особистості, що дають їй досягти особистісно значущі цілі, і це, на його думку, незалежно від природи самих цілей і соціальної структури, у якій ці люди функціонують. Учений зазначає, що компетентність включає не тільки інтелект і здібності, а й внутрішню мотивацію, яка повинна виступати відправною точкою в процесі виявлення та оцінки компетентності (Равен, 2002).

Спираючись на те що Дж. Равен виділяв мотивацію як особливий компонент компетентності й проаналізувавши наукові праці (Бех, 2012; Бібік, 2010; Болотов, Серіков, 2003; Хуторської, 2003), у яких окреслено погляди дослідників щодо впровадження в освіту компетентнісного підходу, можна

стверджувати, що для формування компетентностей важливим чинником є мотиваційні складники людської психіки (потреби, бажання, наміри тощо), які забезпечують активність школяра в освітній діяльності. Саме тому виникає необхідність серед ключових компетентностей виокремити мотиваційну компетентність як таку характеристику здібностей школяра, що дає змогу пізнавати власну мотивацію та забезпечувати її розвиток.

Мета статті полягає в аналізі стану сформованості мотиваційної компетентності в молодших школярів і молодших підлітків з нормотиповим і порушеним інтелектом.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації поставленої мети нами використано такі методи: аналіз літературних джерел з педагогіки, психології, теорії та методики дефектології з метою розкриття сутності й пояснення основної термінології; опис; педагогічне спостереження, методику «Шкала вираженості навчально-пізнавального інтересу» Г. Ксензова та методику оцінювання рівня шкільної мотивації Н. Лусканової.

У дослідженні розглядається мотиваційна компетентність як формування в учнів потреб, умінь і здатностей самостійно вчитися, здійснювати пошук і відбір необхідної інформації, уміти її застосовувати в аналогічних і нових ситуаціях у навчанні. Принагідно додати, що формування мотиваційної компетентності взаємопов'язано з формуванням позитивного емоційного ставлення до процесу пізнання, усвідомлення мети навчання, інтересу до навчання.

У педагогіці розглядається доволі багато різних засобів, способів і прийомів, що спрямовані на формування мотиваційної сфери учнів, зокрема з порушеннями інтелектуального розвитку (далі – ПІР). Поряд із цим ефективність формування мотиваційної компетентності залежить від ступеня взаємозв'язку діяльності вчителя й учня, яка включає ситуації, спрямовані на пізнання учнями власної мотивації навчання, постановку та вирішення завдань щодо самопізнання школярем своїх мотиваційних станів. Отже, проблема формування та розвитку мотивації є важливим завданням і для педагогів.

Реалізація компетентнісного підходу повинна відбуватися через діяльність учня (Єрмаков, 2003). Процес формування інтересів і поглядів відбувається під час того, як дитина досягає успіху або зазнає невдачі в діяльності. У результаті дитина обирає діяльність, у якій вона зазнавала невдачі або намагається уникнути її. Ураховуючи особливості учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, кількість невдач, які їх очікують, може

спричинити так, що обрання уникнення стане їхньою звичайною стратегією в багатьох навчальних ситуаціях.

Аналіз шкільної практики засвідчує, що мотивація в дітей може бути як внутрішньою, так і зовнішньою, але найбільш важливою є внутрішня мотивація. Школярі, у яких мотивація зумовлена внутрішніми факторами, з більшою ймовірністю будуть учитися, ніж ті, чия мотивація спричинена зовнішніми факторами. Як свідчить практика, ті учні, які більшою мірою зосереджені на навчанні, мотивовані внутрішньо, а учні, що мотивовані зовнішньо, навчаються поверхово й часто відмовляються від спроб через страх невдачі. Внутрішня мотивація – це акт виконання діяльності виключно заради задоволення від її здійснення, треба зазначити, що в контексті академічного навчання вона спостерігається нечасто.

Отже, процес формування й ефективний розвиток мотиваційної компетентності залежать від розуміння стану її сформованості.

Щоб з'ясувати рівні розвитку мотивації навчання та мотиваційної компетентності в учнів з нормотиповим і порушеним інтелектом, ми використали методику Г. Ксензова «Шкала вираженості навчально-пізнавального інтересу» та методику оцінювання рівня шкільної мотивації Н. Лусканової.

Методика «Шкала вираженості навчально-пізнавального інтересу» (Г. Ксензова) містить шкалу з описом особливостей поведінки, що характеризують ставлення учня до навчальних завдань, виразність його освітніх і пізнавальних інтересів як детермінанту розвитку мотивації навчальної діяльності, що передбачала можливість шляхом спостереження за дитиною оцінити вміння встановлювати зв'язки між змістом навчальних предметів і їхніми пізнавальними інтересами.

Зважаючи на те що мотивація розглядається як внутрішній процес і розпізнається по маркерах поведінки, які більшою мірою визначаються спостереженнями вчителів, у ході дослідження запропоновано педагогам визначити найхарактерніші ознаки поведінки учня при вирішенні навчальних завдань, отримані відповіді фіксувалися в бланку: їх наявність – знаком «+», відсутність – знаком «-». За переважанням позитивних знаків визначався рівень сформованості навчально-пізнавального інтересу учня. Якщо загальна кількість позначок «+» дорівнювала 6, рівень визначався як високий, 5 – достатній, 4 – задовільний, 2–3 – низький, 1 – несформованість навчально-пізнавального інтересу.

Аналіз отриманих результатів дає змогу стверджувати, що серед учнів з ПІР відсутні діти з

Таблиця 1

Оцінка рівня навчально-пізнавального інтересу в школярів з порушеним інтелектом і нормотиповим розвитком

Рівні	Молодші школярі		Молодші підлітки	
	ППР	НР	ППР	НР
ВР	0%	5%	0%	12%
ДР	2%	21%	1%	21%
ЗР	5%	52%	6%	42%
НР	64%	22%	68%	25%
Несформ.	29%	0%	25%	0%

високим рівнем сформованості навчально-пізнавального інтересу, але й серед учнів з нормотиповим розвитком цей відсоток становить лише 5% молодших школярів і 12% молодших підлітків.

Достатній рівень сформованості навчально-пізнавального інтересу виявлено: серед учнів з ППР – 2% молодших школярів в 1% молодших підлітків. На відміну від їхніх однолітків, діти з нормотиповим розвитком виявили 21% в обох вікових категоріях.

Поряд із цим з’ясовано, що серед всіх учнів, які брали участь у дослідженні, найбільший відсоток сформованості навчально-пізнавального інтересу виявлено на задовільному рівні: молодші школярі – 52%, молодші підлітки – 42%; діти з ППР – 5% молодших школярів і 6% молодших підлітків.

Низький рівень сформованості навчально-пізнавального інтересу констатовано в молодших школярів з ППР (64%), у молодших підлітків (68%) з ППР однаково високий. Відсоток школярів з низьким рівнем серед учнів з нормотиповим розвитком становить 22% молодших школярів і 25% молодших підлітків.

Несформованість навчально-пізнавального інтересу виявлено в дітей з ППР: 29% молодших школярів і 25% молодших підлітків. Серед учнів з нормотиповим розвитком діти з таким рівнем відсутні.

У процесі опрацювання бланків фіксації результатів ми виявили, що майже в усіх молодших школярів з ППР відсутній стійкий та узагальнений навчально-пізнавальний інтерес, а в більшості молодших підлітків з ППР відсутня реакція на новизну та допитливість.

Якісний аналіз результатів за методикою Г. Ксензовою засвідчує, що рівень навчально-пізнавального інтересу дітей з ППР не може забезпечити міцну основу для стійкого навчання, продуктивну участь у діяльності дитини та не буде приносити задоволення від навчання.

Питання формування навчальної мотивації, безумовно, є складним, особливо в умовах компетентнісного підходу, коли відбувається оновлення змісту освіти, у якому важливим завданням є формування в школярів прийомів самостійного набуття знань і розвитку вмій для навчання протягом життя. Низький рівень шкільної мотивації або взагалі її відсутність негативно впливають на формування ключових компетентностей, тому важливість визначення рівня шкільної мотивації є очевидною.

Для визначення рівня шкільної мотивації ми використали методику оцінювання рівня шкільної мотивації Н. Лусканової, до якої включено 10 шкал, що відбивають ставлення учня до школи та освітнього процесу, а також емоційні реакції на шкільну ситуацію.

За процедурою, опитування проводилося в індивідуальному порядку. Спочатку експериментатор проводив невелику бесіду, у якій пояснював умови проведення дослідження.

Якщо учень надавав відповідь, що відображала позитивне ставлення до школи, і надавав перевагу навчальній ситуації, він отримував 3 бали, за нейтральну відповідь – 1 бал і, відповідно, за відповідь, яка свідчила про негативне ставлення дитини до школи та шкільної ситуації, – 0 балів. Далі за сумою балів визначали рівень шкільної мотивації.

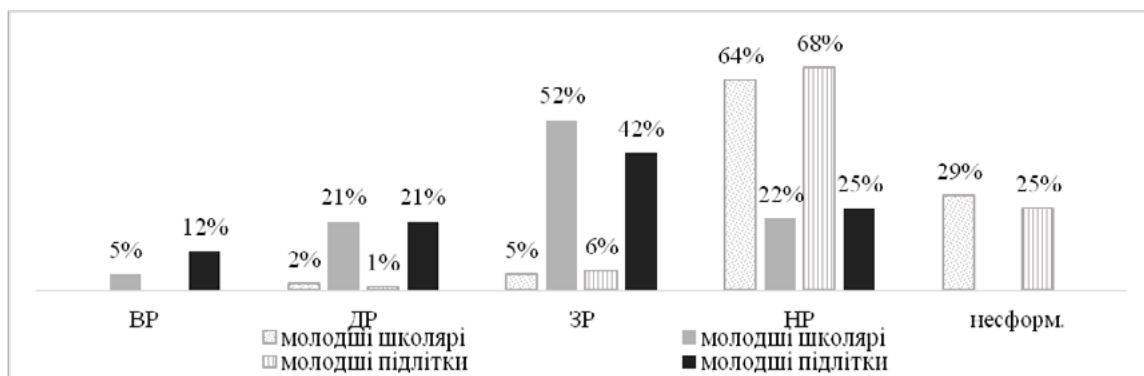


Рис. 1. Порівняльні рівні навчально-пізнавального інтересу за методикою школярів з ППР і нормотиповим розвитком

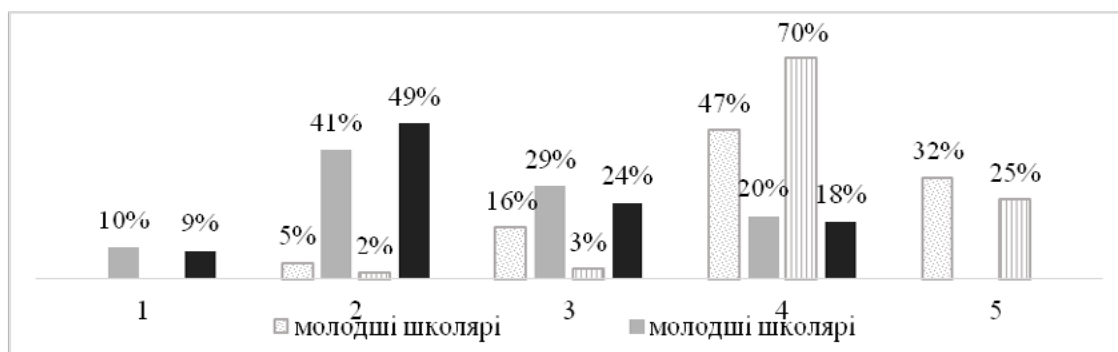


Рис. 2. Порівняльні результати за методикою оцінювання рівня шкільної мотивації (Н. Лусканової)

Розглянемо отримані результати.

Таблиця 2
Оцінка рівня шкільної мотивації
(Н. Лусканова)

Рівні	Молодші школярі		Молодші підлітки	
	ППР	НР	ППР	НР
1	0%	10%	0%	9%
2	5%	41%	2%	49%
3	16%	29%	3%	24%
4	47%	20%	70%	18%
5	32%	0%	25%	0%

Результати методики свідчать про те, що високий рівень (1 рівень) мотивації є характерним для 10% молодших школярів з НР і 9% молодших підлітків з НР. Серед учнів з порушеннями інтелектуального розвитку не виявлено дітей, які мають пізнавальний мотив, прагнуть відповідати шкільним вимогам, виконують усі вказівки вчителя, засмучуються через незадовільні оцінки.

Серед учнів, чийі результати є середньою нормою шкільної мотивації (2 рівень) і свідчать про те, що діти можуть успішно упоратися з навчальною діяльністю, опинилися молодші школярі з НР – 41%, молодші підлітки з НР – 49%. Показники учнів з ППР мають великий розрив – 5% молодших школярів і 2% молодших підлітків.

Школярі, чийі результати свідчать про позитивне ставлення до школи, але вона цікавить їх більшою мірою як середовище для спілкування з друзями (3 рівень), мають такі показники: молодші школярі з ППР – 16%; молодші школярі з НР – 27%; молодші підлітки з ППР – 3%; молодші підлітки з НР – 29%. Тобто пізнавальні мотиви в дітей, які мають 3 рівень, сформовані меншою мірою, тому навчальний процес їх цікавить недостатньо.

З низькою шкільною мотивацією (4 рівень) виявлено серед молодших школярів з ППР – 47%; молодші школярі з НР – 20%; молодші підлітки

з ППР – 70%; молодші підлітки з НР – 18%. Для дітей з низькою мотивацією характерне важке пристосовуватися до шкільних правил. Вони неохоче відвідують школу та схильні до пропуску занять. Зазвичай на уроках вони віддають перевагу справам, які не пов'язані з навчанням.

Серед учнів з нормотиповим розвитком не виявлені ті, хто має шкільну дезадаптацію (5 рівень), на відміну від учнів з ППР: молодші школярі з ППР – 32%; молодші підлітки з ППР – 25%.

Підсумовуючи отримані результати за вищенаведеними методиками, треба сказати, що в дітей з ППР мотивація до виконання дій нижча, за дітей з нормотиповим розвитком. У дітей з порушеним розвитком рівень мотивації тісно пов'язаний з несформованістю пізнавального інтересу до освітнього процесу. Також мотивація ускладнена слабкістю волевих зусиль, що спрямовані на подолання труднощів під час інтелектуальної діяльності.

У процесі педагогічного спостереження за учнями з порушеннями інтелектуального розвитку виявлено, що в більшості дітей відсутнє усвідомлене розуміння важливості вивчення певного навчального матеріалу. Навчальна діяльність здебільшого характеризується пасивністю й інертністю, формування знань, умінь і навичок вимагає значної підтримки з боку педагога. Також ми помітили, що в молодших школярів з порушеним розвитком низька потреба в спілкуванні з однолітками для вирішення питань стосовно навчання.

Тобто для учнів з ППР характерне нестійке ставлення до навчання, їм важко слідувати меті, яку ставить учитель, інтерес знаходиться на стадії зацікавленості. Позитивне ставлення до освітнього процесу в більшості учнів виникає тільки при емоційно-привабливих навчальних ситуаціях.

Висновки. Отже, становлення й успішність освітнього процесу учнів з порушеннями інтелектуального розвитку залежать не лише від рівня

їхнього когнітивного розвитку, а й від не менш важливих чинників, таких як інтереси, внутрішня мотивація, емоційне ставлення до навчання, уміння ставити цілі та досягати їх, робити власний вибір і встановлювати особистісні цілі. Тобто, щоб навчити дитину вчитися продовж життя та ефективно функціонувати в житті поза межами

школи, необхідно формувати й розвивати мотиваційну компетентність.

Таким чином, перспектива подальшого дослідження полягає в розробці організаційно-педагогічних умов, які будуть ефективно впливати на розвиток мотиваційної компетентності в школярів з ППР.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
2. Бібік Н. М. Компетентність і компетенція у результатах початкової школи. *Початкова школа*. 2010. № 9. С. 1–4.
3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 47–52.
4. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
5. Єрмаков І. Г. Феномен компетентнісно-спрямованої освіти. Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. Київ : Лат і К., 2003. С. 68.
6. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 64–71.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
9. Weinert F. E. Schooling: Impact on Cognitive and Motivational Development. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* / editor(s): Neil J. Smelser, Paul B. Baltes. Pergamon, 2001. P. 13589–13594.
10. White R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*. 1959. № 66. P. 297–333.

REFERENCES

1. Bekh I. D. Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku [Personality in the space of spiritual development]: navch. posib. Kyiv : Akademydav, 2012. 256 s. [in Ukrainian].
2. Bibik N. M. Kompetentnist i kompetentsiia u rezultatakh pochatkovoї shkoly [Competency and competence in primary school results]. *Pochatkova shkola*. 2010. № 9. S. 1–4 [in Ukrainian].
3. Bibik N.M. Kompetentnisnyi pidkhdid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia [Competence approach: reflexive application analysis]. *Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasnyy osviti: svitovy dosvid ta ukrainski perspektyvy*. / za zah. red. O.V. Ovcharuk. Kyiv. K.I.S., 2004. S. 47–52 [in Ukrainian].
4. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaja model': ot idei k obrazovatel'noj programme [The competence model: from idea to educational program]. *Pedagogika*. 2003. № 10. S. 8–14 [in Russian].
5. Iermakov I. H. Fenomen kompetentnisno-spriamovanoi osvity [The phenomenon of competence-oriented education]. *Krok za krokom do zhyttievoi kompetentnosti ta uspikhu*. K. : Lat i K., 2003. S. 68 [in Ukrainian].
6. Pometun O.I. Dyskusiiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhdodu v ukrainskii osviti [Discussion of Ukrainian teachers around the introduction of a competency-based approach in Ukrainian education]. *Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasnyy osviti: svitovy dosvid ta ukrainski perspektyvy*. / za zah. red. O.V. Ovcharuk. Kyiv. 2004. S. 64–71 [in Ukrainian].
7. Raven Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshhestve. Vyjavlenie, razvitie i realizacija [The Competency in the modern society. Identification, development and implementation]. Moskva. Kogito-Centr, 2002. 396 s. [in Russian].
8. Hutorskoj A.V. Kljuchevye kompetencii kak komponent lichnostno orientirovannoj paradigmy obrazovanija [Key competencies as a component of person-centered education paradigm]. *Narodnoe obrazovanie*. 2003. № 2. S. 58–64. [in Russian].
9. F.E. Weinert, Schooling: Impact on Cognitive and Motivational Development. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. / editor(s): Neil J. Smelser, Paul B. Baltes. Pergamon, 2001. P. 13589–13594.
10. White, R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 1959. № 66. P. 297–333.