



УДК 37.01.9

## СВІТОВИЙ ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСТНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Ганна Корсун

*У статті проаналізовано світові тенденції ведення профорієнтаційної діяльності в закладах середньої освіти. Розглянуто вплив компетентнісного підходу на процес професійного самовизначення сучасної шкільної молоді. Розкрито основні підходи провідних вітчизняних та зарубіжних учених щодо реалізації компетентнісного підходу в системі профорієнтації роботи в закладах середньої освіти.*

*Ключові слова: профорієнтація, компетентність, професійне самовизначення, старшокласники*

Ситуація на ринку праці України, яка склалася на сьогоднішній день, відкриває перед молоддю в суспільстві багато шляхів реалізації власних ідей та життєвих планів, стимулює молодих людей бути активними у процесі вибору професії та працевлаштування, проявляти ініціативу, отримувати відповідну кваліфікацію, щоб бути конкурентоздатними в сучасній економічній ситуації.

За таких умов орієнтація у виборі професії набуває особливого значення: чим раніше молода людина розвине свою професійну компетенцію, тим раніш вона зможе зайняти відповідне місце у світі професій. Така ситуація характерна не лише для України, але й для інших країн Європейського Союзу, що спонукає нас звернутися до вивчення світового досвіду ведення профорієнтаційної діяльності у старшій школі.

Актуальність проблеми професійного самовизначення учнів полягає, насамперед, у тому, що випадковий вибір професії призводить до небажаних наслідків, а саме: низької продуктивності праці; помилок і браку в роботі; незадоволення і пригніченого стану людини (психічні розлади); економічних втрат на переучування та перекваліфікацію. В такій ситуації орієнтація у виборі професії набуває особливого значення. Ознайомлення з основами різних теорій орієнтації у виборі професії допоможе усвідомити соціокультурні фактори впливу та зрозуміти спеціальні прийоми, методи та способи планування. Ці знання допоможуть прийти до додаткових ідей на навчальних заняттях або на семінарах з питань вибору професії та водночас визначити відповідні дії.

Мета цієї статті полягає у визначенні сутності та особливостей реалізації компетентнісного підходу у процесі професійного самовизначення старшокласників та становленні сучасного висококваліфікованого фахівця.

Протягом останніх років українські та зарубіжні вчені детально вивчають та досліджують проблему впровадження компетентнісного підходу в систему української освіти, пропонують своє бачення сутності та особливостей цього підходу. Серед них: І. Бех, В. Серіков, В. Болотов, І. Зимня, О. Андреев,



В. Байденко, С. Савченко, В. Колесов, В. Шадріков, Ю. Татур тощо.

На сьогоднішній день не існує єдиного визначення поняття «компетентності». Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання [8, с. 10].

На конференції, що проходила під патронатом Міністерства освіти Норвегії (Департаменту технічної освіти та професійної підготовки) у 2004 р., було прийнято рішення трактувати поняття «компетентність» як: здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей та від умінь до знань [10, с. 6].

Визначення цього поняття наводить і Міжнародний департамент стандартів навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI): зокрема воно визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [12, с. 1]. З метою полегшення процесу оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення.

На початку 80-х років Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) розпочала свої дослідження в цьому напрямі [8, с. 15]. В рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» зі скороченою назвою DeSeCo [11] (1997 р.), якою керувала група експертів з різних галузей – освіти, бізнесу, праці, здоров'я, представники міжнародних, національних освітніх, державних та недержавних організацій тощо. За допомоги зазначеної програми була зроблена важлива робота із систематизації й узагальнення досвіду багатьох країн.

За визначенням розробників програми «DeSeCo», поняття «компетентність» (competency) полягає у здатності успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на взаємодії відповідних пізнавальних ставлень і практичних цінностей, навичок, емоцій, поведінкових компонентів, знань і умінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Фахівці цієї організації протягом декількох років збирали й аналізували дані про освіту в різних країнах з позицій її результативності та ефективності, що дало змогу визначити систему освітніх індикаторів. Організація економічного співробітництва та розвитку детально розглядає та спрямовує нині свою діяльність на проблему впровадження компетентностей у зміст освіти.

---

---



Нині існує багато точок зору щодо необхідності визначення, відбору, класифікації компетентностей, які є найважливішими, інтегрованими, ключовими. Одним із найважливіших теоретичних узагальнень дискусії щодо поняття ключових компетентностей стало визначення представниками OECD трьох категорій ключових компетентностей як концептуальної бази, які вони представили у вигляді схеми, спираючись на демократичні принципи й індивідуалізм. Як вважають експерти OECD, така класифікація визначає критерії, на яких базуються основні переліки ключових компетентностей (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Інтегрований підхід до визначення трьох категорій ключових компетентностей, «DeSeCo», 2002**

<b>Критичне мислення та холістичний/ інтегрований підхід</b>		
<p><b>Автономна дія</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Здатність захищати та дбати про відповідальність, права, інтереси й потреби інших</li> <li>• Здатність складати та здійснювати плани й особисті проекти</li> <li>• Здатність діяти у значному/широкому контексті</li> </ul>	<p><b>Інтерактивне використання засобів</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку та тексти</li> <li>• Здатність використовувати знання та інформаційну грамотність</li> <li>• Здатність застосовувати (нові) інтерактивні технології</li> </ul>	<p><b>Вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Здатність успішно взаємодіяти з іншими</li> <li>• Здатність співпрацювати</li> <li>• Здатність розв'язувати конфлікти</li> </ul>

Експерти програми «DeSeCo» наголошують, що відповідальність за набуття особистістю необхідних компетентностей несе не лише школа, а на їх формування впливають значною мірою сім'я, робота, масмедіа, релігійні та культурні організації тощо.

Цю точку зору повністю поділяє німецький науковець Л. Буссгофф, який вважає, що вибір професії – це частина процесу розвитку, який перебуває під впливом узгодження процесу зрілості та навчального досвіду. Начальний досвід зумовлений умовами навколишнього середовища і такими впливами як надія на розвиток, сім'я, школа чи освітні та професійні можливості.

На етапі підготовки до виконання розвивального завдання вибору професії молода людина повинна створити певну «Я-концепцію», концепцію навколишнього середовища, включаючи уявлення про професію та певні методи розв'язання проблеми. На початковому етапі вибору професії учневі слід усвідомлювати ситуацію прийняття рішення. Лише за допомогою навчального досвіду молода людина може вивести з концепції власної особистості критерії прийняття рішення. Завдяки концепції навколишнього



середовища вона в змозі обдумати альтернативи прийняття рішення, а з раніше засвоєних методів розв'язання проблем вона може розвинути навички прийняття рішень. Це є основою створення пріоритетів, їх перевірки та реалізації. Залучення індивідуальних критеріїв оцінки, на думку дослідника, сприяє збалансуванню особистісних та професійних характеристик за зразком узгоджувально-теоретичного підходу. В подальшому індивідуум розробляє намір дії, тобто готовність діяти, та план дій.

Цей процес набуття наміру дій включає як свідомі, так і несвідомі елементи дії, наприклад обміркування, та створює попереднє завершення цієї ситуації прийняття рішення. Питання про те, чи процес прийняття рішення є фактично завершеним та чи ужита нова спроба дій, залежить від проведення експерименту. Незважаючи на результати, завдяки цьому експерименту накопичується навчальний досвід для подальшого професійного розвитку, який можна застосовувати для майбутніх професійних ситуацій прийняття рішень.

Основою цієї концепції мінімальності у значенні процесу узгодження є припущення, що той, хто обирає професію, повинен сформувавши уявлення про концепцію власної особистості та щонайменше в загальних рисах бути обізнаним з двома професіями. Крім того, він повинен бути в змозі здійснювати раціональне збалансування власних особистих характеристик та характеристик професії. Лише так він може ухвалювати адекватні рішення [6, с. 52].

За Л. Буссгоффом, концепція особистості та наявні методи розв'язання проблем роблять можливим формування певної компетенції у виборі професії. Важлива для вибору професії діяльність великою мірою залежить від умов та подій навколишнього середовища та містить новий навчальний досвід. З іншого боку, вони впливають на концепцію власної особистості (Я-концепцію) та наявні методи розв'язання проблем.

Згідно з В. Герцогом, М. Ноєншвадом, Е. Ванакком, основа формування професійно-специфічного інтересу закладається ще в ранньому дитинстві. Дорослим в такому випадку належить функція взірця. Відповідно до теорії Д. Крумбольта, вибір професії є успішним, коли інтереси індивідуума стають складовою частиною «Я-концепції» та вступають у зв'язок із професійною сферою. Індивідуум повинен мати достатній досвід навчання та вміти за необхідності пристосувати та змінити власну самооцінку [9, с. 19].

Розвиток і закріплення професійних компетенцій, як вважають німецькі вчені, повинні відбуватися переважно через діяльнісний досвід молоді. Концепція цілісної системи професійної орієнтації вимагає створення відповідних навчальних ситуацій, які допомагають здобути цей досвід. Мета полягає в тому, щоб створити ланцюг дій, у якому відображається практичний досвід і разом з тим закріплюється у свідомості. Отримані завдяки цьому компетенції можуть закріплюватися у свідомості особистості та використовуватися для інших ситуацій [7, с. 22]. Цей ланцюг дій забезпечує зв'язок практичного досвіду, когнітивної обробки та індивідуальних життєвих цінностей молоді людини. Х. Венсірскі, К. Шутцлер, С. Шут створили педагогічну інтерпретацію цього ланцюга дій для відповідних заходів. Для цього вони створили рівень знань, рівень дії і рівень самоаналізу, які

---

---



описуються далі [13, с. 16].

*Рівень знань.* Цей рівень має два основні виміри. З одного боку, передача знань належить до інформації про систему освіти та професій і розвитку ринку праці, а з іншого боку – йдеться про відношення власних індивідуальних професійно-біографічних ресурсів до цього. Для цього можуть використовуватися медіа-інформація та системи знань, такі як книги, письмові праці, аудіовізуальні засоби масової інформації та бази даних, індивідуальні бесіди і консультації, групові педагогічні засідання, як, наприклад, шкільні збори, симпозиуми і семінари. В подальшому відіграють важливу роль в інтерпретації три центральні сфери знань та інформації:

1. Знання про світ праці та професій містить інформацію про систему освіти та професій з описом професій, вимогами до описів професій, відповідних умов та стратифікацій. Сюди ж належить інформація про актуальну ситуацію на ринку праці на регіональному та надрегіональному рівнях, а також інформація про структури та вимоги професійного життя.

2. Слід підтримувати молодих людей при успішній організації власного залучення у професійний процес через посередництво знань дії. Для цього їм потрібні знання про наявні джерела інформації, відповідні пошукові стратегії та пошук роботи. Для того, щоб успішно діяти, молодим людям потрібна інформація про загальні правові, адміністративні та тарифні умови світу праці та професій. Також слід зазначити стратегії дії, які стосуються професій, такі як стратегії конкурсного відбору на заміщення посади. Однак, знання дії стосується також формування соціальних та комунікативних компетенцій, наприклад, тренінг, як вести співбесіду, стратегії переговорів та фрустраційна толерантність.

3. Формування здатності до аналізу стосується власного професійно-біографічного планування і має приводити до реальної самооцінки молодими людьми власних компетенцій, інтересів та цілей.

Вони повинні вчитися усвідомлювати професійні і власні пріоритети та інтегрувати їх у свій професійний проект. Тут ідеться не лише про формування кар'єрних цілей, а й про розроблення стратегій для їхнього досягнення.

*Рівень дії.* Для стратегії професійної орієнтації ще й досі існує помітна різниця між теоретичною шкільною освітою і практичною роботою за фахом. Це є результатом поділу німецької системи освіти на дві частини. Щоб подолати цей поділ, застосовуються різні концепції орієнтаційних дій. Сюди належать рольові ігри, за допомогою яких можуть розроблятися та випробовуватися стратегії дій та стратегії розв'язання проблем. Змістово-тематичні постановки завдань можуть долатися завдяки проектній роботі, або через утворення робочих груп. Під час екскурсій на підприємство та при знайомстві з фірмами молоді люди повинні як спостерігачі систематично слідкувати за виробничими процесами і структурами та порівнювати їх. Завдяки цьому відбувається зворотне поєднання як попереднього досвіду молодих людей, так і набутого досвіду. Ділові ігри та шкільні фірми надають можливість молодим людям взяти участь у складних виробничих процесах та комплексних економічних процесах, які орієнтуються на типові умови реальних фірм. Завдяки примірюванню на себе конкретної ролі молодь



знайомиться з підприємницькою діяльністю, професійною самостійністю та взаємодією економічних процесів.

*Рівень професійно-біографічного самоаналізу.* Загальний процес професійної орієнтації базується не лише на зазначених вище рівнях передачі знань та рівні дії, він повинен розглядатися як свідомий професійно-біографічний процес становлення молодих людей. Молода людина та її життєвий простір, як центр професійної орієнтації, забезпечують свободу дій та діяльності, а також можливість набуття досвіду. Пропозиції про співбесіду, консультацію чи практику робляться на основі наявних індивідуальних професійних орієнтаціях молоді.

Підготовка та підведення підсумків реалізації цих концепцій у цілому гарантує тривалу професійну орієнтацію, причому активна участь приносить молоді відчуття задоволення та самоефективності. Ця життєва позиція ставлення до світу і зв'язок з іншими важливими соціалізуючими інстанціями являють собою важливу гарантію для успіху заходів, спрямованих на розроблення системи професійної орієнтації [13, с. 16].

Впровадження ключових компетентностей у зміст освіти та запровадження їх вимірників у систему моніторингу якості освіти в європейських країнах відбувається поступово та супроводжується детальним обговоренням. Оскільки поняття «ключові компетентності» є досить багатогранним, його визначення й трактування постійно дискутується.

Спрямованість вітчизняної системи освіти, орієнтованої на засвоєння системи знань, яка була традиційною декілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасним вимогам суспільства, а потребує виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно та швидко реагувати на зміни в соціальних, виробничих і економічних сферах.

Концепція заходів із розроблення цілісної системи професійної орієнтації в Німеччині, як ми бачимо, розглядає молодь як самостійний суб'єкт процесу професійного розвитку, в якому вона повинна засвоїти необхідні компетенції для самостійного професійного та життєвого планування [7, с. 21].

Виконання цих завдань потребує істотного посилення самостійної і продуктивної діяльності школярів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватись у житті суспільства.

Компетентністний підхід проголошено також одним із напрямів стратегії розвитку освіти в Росії, на що вказується у «Стратегії модернізації змісту загальної освіти». Під компетентностями в цьому документі розуміється здатність учнів (їх потенціал) здійснювати складні культуровідповідні види дій [2, с. 18].

Відомі російські педагоги В. В. Краєвський, А. В. Хуторський [3, с. 5] розрізняють терміни «компетентність» і «компетенція», пояснюючи, що «компетенція» в перекладі з латинської «*competentia*» означає коло питань, з якими людина добре обізнана, опанувала їх і має досвід. Компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дають можливість обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. На цій основі науковці вважають за потрібне ввести в обіг поняття «освітні

---

---



компетенції» як складні узагальнені способи діяльності, що їх опановує учень під час навчання, а компетентність є результатом набуття компетенцій.

У доповіді міжнародного експерта професора О. Крисана наголошується, що *компетентності* є своєрідними комплексами знань, умінь і ставлень, що набуваються в навчанні й дають можливість людині розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах, проблеми, що є характерними для різних сфер діяльності.

Експерт зауважив, що в досвіді країн, які реалізують компетентністний підхід до змісту освіти протягом декількох років, можна спостерігати спільні тенденції, насамперед спроби розробити певну систему компетентностей на різних рівнях змісту. Таку систему складають:

- так звані «надпредметні» («міжпредметні») *компетентності* – вони можуть бути представлені у вигляді «парасольки» над усім процесом навчання, саме їх часто називають «ключовими», «базовими»;

- *загальнопредметні компетентності* – їх набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмета/освітньої галузі в усіх класах середньої школи;

- *спеціальнопредметні* – ті, яких набуває учень при вивченні певного предмета протягом конкретного навчального року або ступеня навчання.

У зв'язку з проблемою формування компетентностей учнів на уроках з окремих предметів розглянемо також досвід естонського науковця Н. Авдеевої. Оскільки компетентністний підхід запроваджується в школах Естонії від 1996 року, то в чинних предметних програмах уточнено й детальніше розписано цілі та результати навчання. У загальній частині навчальної програми визначено, які навчальні й інші компетентності має набути учень, який закінчує гімназію (тобто здобуває середню освіту). Навчальна компетентність передбачає, що учень:

- вміє застосовувати різноманітні стратегії навчання;
- мислить критично, вміє аналізувати й оцінювати хід своїх думок і дій, критично приймає рішення щодо будь-яких думок чи поглядів;
- здатний аргументовано дискутувати;
- може проводити та презентувати дослідницьку роботу чи проект.

Представники компетентнісного підходу виступають проти абсолютизації одного із компонентів знання, а саме проти знань у формі інформації. На думку Д. Іванова, «компетентністний підхід – це один із тих підходів, у якому відбувається спроба внести особистісний смисл у освітній процес» [1, с. 8]. Він зазначає, що сутність компетентнісного підходу полягає в тому, що він акцентує увагу на результаті освіти, причому за результат береться не сума засвоєної інформації, а здібність людини діяти у різних проблемних ситуаціях. Так, компетентністний підхід – це підхід, при якому результати освіти стають значущими і поза системою освіти.

Результати багаторічної роботи експертів країн Європейського Союзу в цьому напрямі свідчать, що:

- для будь-якої країни корисно порівнювати міжнародний і національний досвіди як розвитку освітньої системи загалом, так і можливостей для запровадження компетентнісного підходу зокрема;



- повне копіювання будь-яких освітніх моделей і феноменів інших країн є непродуктивним;
- національні моделі освіти слід розбудовувати, керуючись національними потребами і особливостями.

Саме поняття «компетентнісна освіта» виникло у США у процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів. Воно ґрунтується на практичному досвіді і стало результатом численних спроб проаналізувати його, розробивши певну теоретичну, концептуальну основу. Наприклад, ось що пише з цього приводу дослідник Д. Равен: «Незвичайною в цьому підході була спрямованість турботи та зусиль викладача. На відміну від більшості своїх колег, вчителька, яка працювала в цьому класі, не переймалася занадто виконанням програми (і за змістом, і за часом). Замість цього її увага була зосереджена на компетентностях, які учні могли набути, виконуючи ту чи іншу роботу [4, с. 16].

Сьогодні, попри деякі розбіжності в підходах, фахівці США визначають три основних компоненти в компетентнісній освіті, зокрема, це: формування знань, умінь і цінностей особистості. Сучасні роботодавці в більшості країн зазвичай не мають претензій до рівня технічних знань випускників вищих навчальних закладів, проте вони часто відзначають як ваду сучасної освіти невпевненість випускників і брак досвіду при інтеграції і застосуванні знань у процесі прийняття рішень. Зазначимо до того ж, що за статистикою більшість людей приймає протягом дня близько 1000 рішень [5].

Важливим є те, що, з огляду на перспективу, набуття особистістю необхідних життєвих (ключових) компетентностей важливе для неї, оскільки вони сприятимуть:

- участі у створенні демократичних засад суспільства;
- соціальному взаєморозумінню та справедливості;
- дотриманню прав людини й автономії всупереч глобальній нерівності та нерівним можливостям, індивідуальній маргіналізації.

Отже, поняття компетентностей (OECD) застосовується для визначення таких здібностей, що дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і робити внесок у поліпшення якості суспільства та сприяти особистому успіхові у різних життєвих сферах. Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які слід деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями й життєвими сферами школярів.

Проаналізований досвід застосування компетентнісного підходу у процесі професійного самовизначення учня як в Україні, так і за кордоном, свідчить, що науковці та вчителі-практики в усьому світі намагаються знайти опору для компетентнісного підходу в трансформації традиційних освітніх орієнтирів, якими є уміння й навички. Однак відмінність від традиційних підходів полягає в тому, що формування їх набуває більш системного характеру, а результати процесу є передбачуваними та чітко вимірюваними за допомогою спеціально розроблених критеріїв і показників для кожного ступеня навчання.

---

---





---

---

**Список використаних джерел:**

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
  2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
  3. Краевский В. В., Хуторской А. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
  4. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. – М. : «Когито-Центр», 1999. – С. 16.
  5. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика. – К. : Центр інновацій та розвитку. – 2001.
  6. Bußhoff, Ludger: Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. In: Aufgaben und Praxis der Bundesanstalt für Arbeit. Heft10a (1984), 2. Auflage Bundesanstalt für Arbeit: Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. – Nürnberg, 1992. – S. 52.
  7. Deeken, Sven/Butz, Bernd: Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung. – Bonn, 2010.
  8. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD, 07.11.2002.
  9. Herzog Walter / Neuenschwander, Markus P. / Wannack, Evelyne: Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern u.a. 2006., S. 19f.
  10. Quality education and competencies for life /Workshop 3 / Background Paper. – 2004. – P. 6.
  11. Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant (1999), Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations, SFSO, OECD, ESSI, Neuchâtel.
  12. Spector J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – 2001. URL : <http://www.good-practice.de/expertise-berufsorientierung-web.pdf>. – S. 21.
  13. von Wensierki, Hans-Jürgen/Schützler, Christoph/Schütt, Sabine: Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte. Weinheim und München, 2005. – S. 16.
- 
-