

Література

1. Рекомендація про викладання історії в XXI-му столітті в Європі // Доба : наук.-метод. часоп. з історичної та громадянської освіти. – 2008. – № 1–4. – С. 4–7.
2. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком, Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Караманов О. Музейна педагогіка як засіб формування професійних цінностей студента-історика / О. Караманов // Вісн. Львів. держ. ун-ту. Сер. Педагогічна. – Львів, 2006. – Вип. 21. – С. 119–125.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
5. Хадсон К. Влиятельные музеи / К. Хадсон : пер с англ. – Новосибирск : Сибирский хронограф, 2001. – 196 с.
6. Waidacher F. Prirucka vseobecney museologie. / F. Waidacher. – Bratislava : Slovenske narodne museum. Narodne muzejne centrum, 1999. – 480 s.
7. Музееведение. Музеи исторического профиля : учеб. пособ. для вузов по спец. “История” / под ред. К. Г. Левыкина, В. Хербста. – М. : Высш. шк., – 1988. – 431 с.
8. Столяров Б. А. Педагогические аспекты образовательной деятельности художественного музея / Б. А. Столяров // Музейная педагогика : учеб. пособ.-хрестоматия. – Киров, 2005. – 146 с.
9. Boylan J. P. Museums 2000 and the Future of Museums / J. P. Boylan // Museums 2000 : Politics, People, Professionals and Profit. – L. : MA, 1992. – P. 1–21.
10. Шигина Н. А. Виртуальная экскурсия как форма организации учебно-познавательной деятельности студентов / Н. А. Шигина // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 4. – С. 34–36.
11. Головизина Н. Л. О некоторых формах работы со студенческой аудиторией / Н. Л. Головизина // Музей и студент : сб. науч. тр. – Сыктывкар : Изд-во СыктГУ, 2002. – 90 с.
12. Павленко Ю. Стан практичного використання музеїв педагогічного профілю у професійній підготовці майбутніх учителів / Ю. Павленко // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 5–6. – С. 7–10.
13. Пусепліна Н. Зміст і форми діяльності музейного комплексу вищого педагогічного закладу освіти / Н. Пусепліна // Імідж сучасного педагога. – 2007. – № 5–6 (74–75). – С. 10–12.
14. Левківський М. В. Формування професійної компетентності вчителя (засобами історико-педагогічного краєзнавства) / М. В. Левківський // Вісн. Київ. Міжнар. ун-ту. Сер. Педагогічні науки : зб. наук. ст. – К., 2004. – Вип. 4. – С. 137–146.
15. Юхневич М. Ю. Я поведу тебя в музей : учеб. пособ. по музейной педагогике / М. Ю. Юхневич ; М-во культуры РФ и [др.]. – М., 2001. – 224 с.
16. Бойко А. М. Полтавський державний педагогічний університет : минуле й сучасне / А. Бойко, В. Пашенко // Полтавський державний педагогічний університет імені В. Г. Короленка мовою музейних експонатів. Нариси про музей, музейні кімнати, музейні аудиторії. – Полтава, 2000. – С. 5–10.

УДК 371.311.4+373.54:94

Барнінець О.В.

аспірантка Бердянського державного педагогічного університету

ГРА ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО НАВЧАННЯ

У статті здійснений аналіз ігрових методів з погляду реалізації компетентнісного навчання, на основі структурних компонентів процесу навчання: цільовий, стимулююче-мотиваційний, змістовний, операційно-діяльнісний, контроль-регулювальний та оціночно-результативний; здійснено порівняння ігрових методів в контексті компетентнісного та традиційного навчання.

Ключові слова: дидактична гра, ігрові методи, компетентнісний та традиційний підходи до навчання, історичні компетентності, мета навчання, рефлексія, суб'єкт-суб'єктні відносини.

Барнінець Елена Владимировна. Игра как средство реализации компетентностного обучения

В статье осуществлен анализ игровых методов с точки зрения реализации компетентностного обучения, на основе структурных компонентов процесса обучения: целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный; осуществлено сравнение игровых методов в контексте компетентностного и традиционного обучения.

Ключевые слова: дидактическая игра, игровые методы, компетентностный и традиционный подходы к образованию, исторические компетентности, цель обучения, рефлексия, субъект-субъектные отношения.

Barninets Olena. Game as the way of realization of the competence studying.

In the article one can find the analysis of the playing methods from the point of the realization of competence studying, on the basis of the structural components of studying process: objective, stimulating-motivational, thoughtful, operating-qualifying, control-adjusting and assessed-effective. In the article the comparison of the playing methods in the context of the competence and traditional studying is given.

Key words: didactic game, playing methods, competence and traditional way to the process of studying, historical competences, aim of studying, reflection, subject to subject relations.

Постановка проблеми Відомо, що сучасні соціальні перетворення, впровадження нових технологій, розширення міжнародних зв'язків зумовлюють необхідність постійного вдосконалення системи та практики освіти. У зв'язку з цим у методиці навчання історії одним з пріоритетних напрямків стає підвищення рівня

освіченості кожного учня, що неминуче впливає на вибір методів навчання в контексті новочасних освітніх вимог.

Аналіз методичної літератури демонструє широку популярність у вчителів-практиків дидактичної гри. Це пояснюється її визнанням як цікавої для суб'єкта навчання діяльності, спрямованої на формування знань, умінь і навичок [1, с. 12]. Однак в умовах компетентнісного навчання такий підхід є не коректним, а відповідно не дієвим.

З огляду на це **мета статті** полягає у визначенні доцільності використання ігрових методів у навчанні історії з погляду реалізації компетентнісного навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню сутності дидактичних ігор на уроках історії присвячені роботи Г. Камаєвої, М. Короткової, М. Несмелової, Л. Нечволод, Л. Поліщук. Концептуальні положення впровадження компетентнісного підходу до навчання історії в школі розробляли К. Баханов, В. Власов, Т. Ладиченко, Р. Пастушенко, О. Пометун, Г. Фрейман.

Дослідження дидактичних ігор в умовах реалізації компетентнісного навчання вимагає проаналізувати їх особливості, беручи за основу структурні компоненти процесу навчання: цільовий, стимулююче-мотиваційний, змістовний, операційно-діяльний, який розглядатиме роль учасників, контроль-регулювальний та оціночно-результативний. Для цього здійснено порівняння ігрових методів в контексті компетентнісного та традиційного навчання (таблиця).

Таблиця 1

Порівняння ігрових методів в контексті компетентнісного та традиційного навчання

Компоненти	Ігрові методи як засіб реалізації компетентнісного навчання	Ігрові методи як засіб реалізації традиційного навчання
Цільовий	Спрямованість на позитивний результат – сформований комплекс історичних компетентностей; розвиток особистості учнів шляхом пошуку інформації, її інтерпретації, розв'язання проблемних завдань під час підготовки та проведення ігор.	Озброєння учнів системою знань, умінь і навичок.
Стимулююче-мотиваційний	Реалізація у іграх соціальної та особистісної мотивації подальшого формування компетентностей	Гра – засіб підвищення мотивації учнів до навчання.
Операційно-діяльний	Паритетна взаємодія вчителя і учнів, що породжує суб'єкт – суб'єктні стосунки під час організації та проведення ігор.	Учень є об'єктом педагогічного впливу; вчитель – організатор, керівник.
Змістовний	Враховуючи мінімальний досвід репродуктивної та творчої діяльності школярів, який є відображенням наявних знань, умінь, навичок, ставлень та емоційно-ціннісних відносин, вчитель стимулює самостійний пошук інформації з метою виявлення «власного» у загальному фонді знань.	Гра – метод передачі інформації від вчителя до учнів, що допомагає формувати знання, уміння й навички та контролювати їх, або метод контролю наявних ЗУНів.
Контрольно-регулювальний та оціночно-результативний	Співпраця, взаємодія, взаємодопомога, взаємо-, само-, контроль.	Контроль з боку вчителя.
Плюси	Пошуковий характер та відносна розкутість учнів, дозволяє їм формулювати свої власні індивідуальні погляди на сутність проблем, що обговорюються. Накопичення досвіду вирішувати завдання у нестандартних ситуаціях.	Відхід від сталих методів навчання.
Мінуси	Непередбачуваний характер суб'єкт – суб'єктних стосунків.	Відсутність дозволу на свободу дії з боку учнів.

Наведена таблиця демонструє, що ігрові методи на уроках історії у традиційному навчанні розглядалися як інструмент для реалізації «імперативної педагогіки» (С.Габрусевич), мета якої полягає у передачі ЗУНів. Фахівець з використання ігрової діяльності на уроках історії С.Кулагіна зазначає: «гра повинна постійно збагачувати знання, бути засобом всебічного розвитку дитини, її здібностей, викликати позитивні емоції, наповнювати життя колективу цікавим змістом [7, с. 8] ». Однак, означену ціль чітко розумів тільки вчитель, а учні, не уявляючи ані її, ані кінцевих результатів, розглядали гру як забавку та альтернативу пояснювально-ілюстративним методам навчання. «Дидактична мета залишається скритою від (учня –О.Б.) і чим

майстерніше складена дидактична гра, тим краще ця мета прихована [9, с. 13]». Тож прояв активності школярів під час її організації пояснювалася короткочасним захопленням від ігрового дійства без належної цілеспрямованості та свідомого відношення.

Збереження авторитарного підходу під час проведення ігрових методів в умовах традиційного навчання на уроках історії робило школярів скутими у своїх діях, що обмежувало рух інформації від учня до вчителя та між ними. Вчитель – центральна фігура в традиційному навчанні – мав набагато ширший простір для його всебічних виявлень й під час організації гри. Так, у посібнику «Інсценування на історичні теми» знаходимо: «Провідну роль в організації вечора грає вчитель історії, він же – керівник гуртка і головний постановник. Від його ініціативи та енергії залежить загальний задум вечора, вдала добірка текстів, розподіл праці, зацікавленість учасників, дисципліна на репетиціях і під час вистави [2, с. 10]». Одноосібне прийняття вчителем остаточних рішень в умовах проведення гри перетворювало учнів на об'єкт педагогічного впливу, без урахування цілісності особистостей школярів з усією різноманітністю думок та можливостей.

Погляд на дидактичну гру як на потребу учнів в умовах традиційного навчання спрощувало її функціональність з погляду мотиваційного компоненту. Тому її тривіально розглядали як засіб підвищення мотивації учнів до навчання. Усвідомлення науковцями втрати сутності дидактичних ігор без установки на досягнення результату зобов'язувала їх звертатися до зовнішніх мотивів, які орієнтували учня на його досягнення. Подібним результатом могли бути вигравш у змагання, завоювання першості своєї команди чи особистої першості у розумовому поєдинку [10, с. 111]. Однак визначення подібних наслідків є тільки «зовнішньою оболонкою» дидактичних ігор – відсутність з боку учнів усвідомлення навчальних цілей дидактичної гри знищували її квінтесенцію. А. Тюков, досліджуючи традиційні ділові ігри зазначав, що «гравці, намагаючись обіграти один одного... відволікаються від цілей навчання... Будь-яка ігрова форма може провокувати виникнення ігрової діяльності, але зовнішньо по відношенню до гри мета навчання навичкам ігрової діяльності змушує фактично заперечувати (її –О.Б) як головний механізм, що забезпечує ефективність навчання [8, с. 52]».

Обмежений підхід в умовах традиційного навчання застосовувався й до визначення сутності ігрових методів на уроках історії – вони виступали або способом передачі інформації, або способом контролю ЗУНів. У першому випадку учні шляхом заучування або переказу певної кількості інформації, що надавав вчитель, розігрували виставу із наявними атрибутами та костюмами, таким чином навчальний матеріал подавався у формі «інформації про ...». У другому – утворювали змагання на перевірку знань, умінь та навичок. Чіткий контроль за правильністю виконання завдань, відтворенням текстів здійснював особисто вчитель, який одноосібно здійснював й оцінюючу функцію.

Таким чином, звернення вчителями під час навчання історії до гри в умовах традиційного навчання продемонструвало позитивні зрушення в бік усвідомлення того, що «пізнання світу в дидактичних іграх вбирається в інші форми, не подібні на звичайне навчання ... Але найважливіше – це те, що не за потребою, не під тиском, а за бажанням самих учнів під час навчальних ігор відбувається багаторазове повторення навчального матеріалу в його різних поєднаннях і формах [7, с. 8]». Однак збереження керівної позиції вчителя, що проявлялася у його ініціативі, особистому цілепокладанні, контролі та оцінюванні, відсутність дозволу на свободу дії з боку учнів, а також переважно репродуктивний характер дидактичних ігор руйнувало їх власне ігрову сутність.

В умовах компетентнісного навчання дидактична гра розглядається з кардинально протилежного погляду. М. Кларін [5, с. 169] вказує на можливість в умовах організації та проведення початкових ігор оволодіти учням досвідом діяльності, подібний до того, який би він отримав в дійсності. Навчальна гра, на його думку, дозволяє школярам самим вирішувати складні проблеми, а не просто бути його спостерігачами. Вони створюють високу можливість переносу знань та досвіду діяльності з навчальної ситуації у реальну.

Потреба у використанні ігрових методів, обрання завдань за рівнем складності під час їх застосування в умовах компетентнісного навчання обумовлюється співвідношенням доцільність/недоцільність з погляду можливостей окремого школяра або класу в цілому. Аналогічно до цього відбувається визначення дидактичної мети, яка зорієнтована на позитивний результат у вигляді формування історичних компетентностей. Означене здійснюється шляхом розвитку особистості школярів під час підготовки та проведення гри на уроках історії шляхом пошуку інформації, її інтерпретації, розв'язання проблемних завдань, спрямованих на формування історичних компетентностей.

Задача, покладена на ігрові методи в умовах компетентнісного навчання, покликана реалізовувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей: забезпечення контролю виведення емоцій; надання дитині можливості самовизначення; надихання і допомога розвитку творчої уяви; надання можливості зростання навичок співробітництва в соціальному аспекті; надання можливості висловлювати свої думки [3, с. 23].

Основоположною складовою структури освітньої компетенції виступає соціальна, особистісна мотивація подальшого формування компетентності. З цього погляду дидактична гра не виступає виключно тлом, на якому вдало розкриваються учнівські мотиви. Ігрова діяльність, стимулюючи до «провокації» напруження як переборення особистістю самої себе, виходу за свої можливі межі; створення мажорної атмосфери, що стимулює активність і спонукає до творчості, робить дієвим компетентнісне навчання. Саме в

таких умовах актуальним стає твердження Д. Ельконіна [11, с. 65] про виникнення у грі нової психологічної форми мотивів, які з досвідом афективно забарвлених безпосередніх бажань переходять у форму узагальнених намірів.

Як зазначалося вище, досягнення позитивного результату у вигляді сформованих компетентностей в умовах ігрових методів забезпечується за рахунок підвищення суб'єктності учня, що породжує паритетну взаємодію вихованців і вчителя. «Він (педагог –О.В.) немовби передає естафетну паличку ігрової творчості учням, реалізуючи розвиток по-справжньому партнерських взаємовідносин, отримуючи чудових помічників у навчально-ігровій діяльності [1, с. 22]». Остаточні рішення в ході організації гри вчитель приймає разом з учнями, що створює «горизонтальні» зв'язки між ними, в яких педагог знаходиться на «над», а поруч з школярами. Вдала гра – діалог, але діалог особливого роду – не тільки словесний, а й діалог дій. Діалогізм – суттєвий компонент гри, завдяки якому її учасники не зводяться до пасивних об'єктів педагогічної активності, а піднімаються до рівня повноправних і рівноправних з керівником гри учасників діалогу [4, с. 54]».

Відбувається своєрідний обмін знаннями, колективний відбір його змісту. Учень у цьому процесі є учасником його породження. Водночас різниця у знаннях, досвіді, вміннях залишає за вчителем керівну роль, яка однак знаходить виявлення на основі співпраці з учнями. Як влучно зазначив М. Кларін: «позиція педагога ... визначається необхідністю занурити учасників в осмислення досліджуваної конкретної ситуації, допомогти їм поєднати умовний, абстрактний спосіб навчальної роботи і вирішення проблеми на конкретному матеріалі [5, с. 166]». Отже, під час організації та проведення ігрових методів в умовах компетентнісного навчання вчитель – організатор самостійної активної пізнавальної діяльності учнів, консультант і помічник.

Він в умовах ігрової діяльності, враховуючи мінімальний досвід репродуктивної та творчої діяльності школярів, який є відображенням наявних знань, умінь, навичок, ставлень та емоційно-ціннісних відносин, стимулює до самостійного пошуку інформації з метою виявлення «власного» у загальному фонді знань. Учні навчаються шляхом досвіду, глибоко залучаються до виконання завдання. Незважаючи на те, що роль ведучого має велике значення у створенні ігрової ситуації, саме навчання відбувається за допомогою досвіду, що отримується [6].

Залучаючи учнів до процесу пізнання як активних дослідників, які навчаються на основі використання власних попередніх знань і досвіду, педагог тим самим в кожного учня структурує їх, надає можливість практично застосувати, виявити індивідуальні здібності, розкрити власний потенціал школяра і, водночас, забезпечує формування і розвиток компетентностей школярів. Результати такої діяльності обговорюються під час ділових та ретроспективних ігор, що сприяє взаємозбагаченню учнів, збільшенню реальних інформаційних джерел пізнання. Характерною рисою таких ігор є їх пошуковий характер та відносна розкутість учнів, що дозволяє їм формулювати свої власні індивідуальні погляди на сутність проблем, що обговорюються. Організація тренінгових ігор спрямована на упорядкування та систематизацію засвоєних знань, що передбачає репродуктивний та творчий характер діяльності й відповідно накопичення досвіду вирішувати завдання у нестандартних ситуаціях.

Невід'ємним атрибутом дидактичної гри в умовах компетентнісного навчання, виступає її аналітичний розбір, який включає дидактичний та власне ігровий результати. Перший передбачає перевірку реалізації навчальної мети у вигляді формування історичних компетентностей. Другий – визначення переможців, а також з'ясування ставлень з боку учнів до самої гри. Отже, рефлексія за цих обставин спрямована не на зовнішній об'єкт, а на внутрішній – на процес самої діяльності, на самого себе, на з'ясування характеру та зв'язків пізнавальних операцій. Такий підхід допомагає учням здійснювати взаємо- та самоконтроль за формуванням компетентностей, зацікавлює проявляти взаємодопомогу під час організації та проведення ігрових методів.

Однак слід наголосити, що налагодження суб'єкт-суб'єктних відносин можуть породжувати непередбачуваний характер ігрової діяльності, яке сприяє виникненню проблем із додатковою активністю учнів. Розв'язання подібних труднощів можливе при відповідній психолого-педагогічній підготовці вчителя до організації та проведення дидактичних ігор.

Таким чином, ігрові методи на уроках історії в умовах реалізації компетентнісного навчання стають дієвими з огляду на спрямування діяльності на позитивний результат у вигляді формування компетентностей; реалізації соціальної та особистісної мотивації у грі подальшого формування компетентностей; існування суб'єкт – суб'єктних відносин між вчителем та учнями; врахування мінімального досвіду репродуктивної та творчої діяльності школярів, який є відображенням наявних знань, умінь, навичок, ставлень та емоційно-ціннісних відносин; співпраці, взаємодії, взаємодопомоги, взаємо- та самоконтролю.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Подальшими пошуками наукових досліджень можуть бути: з'ясування можливостей ігрових методів у формуванні історичних компетентностей.

Література

1. Борзова Л. П. Игры на уроках истории / Л. П. Борзова. – М. : Владос-пресс, 2001. – 325 с.
2. Инсценировки на исторические темы. Пособие для учителей по внеклассной работе / [вступит сл. Ф. Коровкина]. – М., 1974, 151 с.
3. Інтерактивні технології навчання / [авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Коберник] – К., Науковий світ, – 2004. – 85 с.

4. Коряк Н. П. Социально-психологические проблемы деловых игр / Коряк Н. П., Гинзбург Я. С. // Педагогика и психология игры : межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск: Изд. НГПИ, 1983. – 128 с.
5. Кларин М. В. Инновации в обучении. Метафоры и модели... Анализ зарубежного опыта / Михаил Кларин. – М. : Наука, 1997.
6. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике / [обзор монографии] [Электронный ресурс]. – Режим доступа к статье.: <http://works.tarefer.ru/64/100030/index.html>
7. Кулагина С. А. 100 игр по истории / С. А. Кулагина. – М: Просвещение, 1967.– 277 с.
8. Тюков А. А. Организационные обучающие игры и моделирование процессов социального развития личности / А. А. Тюков // Игровое моделирование: Методология и практика / [под ред. И. С. Ладенко]. – Новосибирск: Наука. 1987. — С.51-61
9. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей / А. П.Усова / [под ред. А. В. Запорожца]. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
10. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры / С. А. Шмаков.– М.: Новая школа, 1994.– 240с.
11. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин – М.: 1978

УДК 371.132:37.03

Сидельник Н.В.
аспірантка Інституту педагогіки
Національної академії
педагогічних наук України

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті аналізується компетентнісно-орієнтований підхід до навчання в педагогіці. Розкривається сутність понять «компетенція», «компетентність» та «професійна компетентність» учителя історії.

Ключові слова: компетентність, компетенція, ключові компетентності, загально-галузеві компетентності, предметні компетентності, професійна компетентність.

Сидельник Н.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье анализируется компетентностно-ориентированный подход к учебе в педагогике. Раскрывается сущность понятий «компетенция», «компетентность» и «профессиональная компетентность» учителя истории.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, ключевые компетентности, общеотраслевые компетентности, предметные компетентности.

Sidel'nik N.V. PROFESSIONAL COMPETENCE of FUTURE TEACHER of HISTORY AS PEDAGOGICAL PROBLEM

In the article is analysed kompetentnisno-oriented going near studies in pedagogics. Essence of concepts «jurisdiction», «competence» and «professional competence» of teacher of history, opens up.

Keywords: a competence, jurisdiction, is key a competence, zagal'no-galuzevi a competence, subject a competence.

Стрімке зростання інформатизації суспільства, швидкий розвиток науки, техніки і виробництва потребують якісного зростання інтелектуального потенціалу сучасної людини, а відтак – модернізації змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх вчителів. Одним із стратегічних напрямків реформування вітчизняної освіти є компетентісний (особистісно орієнтований за своєю природою) підхід.

Мета статті полягає у визначенні сутності професійної компетентності майбутнього вчителя історії.

Першочергово зазначимо, що аналіз праць, присвячених розвитку компетентнісно-орієнтованого навчання (А.Хуторський, Дж.Равен, Р.Уайт, А.Маркова, І.Зимня), дає можливість умовно поділити цей процес на **три етапи** :

Перший етап (1960 – 70-ті роки ХХ століття), коли вперше в науковій літературі з'являються поняття „компетентність“, „компетенція“ і розпочинається наукова робота над виділенням та систематизацією різних видів компетентностей. Відзначається, що діяльність людини, зокрема засвоєння нею будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій, що їх виконує людина. Причому, виконуючи їх, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває компетентність у тій чи іншій життєвій сфері, де вона відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто є компетентною), реалізуючи себе через так звані „ключові“ чи життєві компетентності. Якщо ж компетентність поширюється на вужчу сферу, наприклад, у рамках певної навчальної дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність. Отже, компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти, нижнім порогом, рівнем компетентності якої є досягнутий рівень діяльності випускника, що необхідний і достатній для мінімальної успішності в досягненні його результату [13,15–21]; **Другий етап** (1970–90 – ті роки ті роки ХХ століття), у період якого вдалося створити перелік ключових компетенцій. Зокрема, Джон Равен в своїй книзі „Компетентність в сучасному суспільстві“