

Діагностика рівнів розвитку співацького голосу учнів у мутаційний період здійснена наприкінці формувального експерименту, свідчить про значну ефективність запропонованої методики розвитку співацького голосу учнів шкіл мистецтв у мутаційний період та ефективність експерименту, що відображено в таблиці 3.

Таблиця 3

**Динаміка змін розвитку співацького голосу  
учнів шкіл мистецтв у мутаційний період**

<i>Рівень</i>	<i>КГ</i>		<i>ЕГ</i>		<i>КГ</i>		<i>ЕГ</i>	
	<i>Початок експерименту</i>				<i>Кінець експерименту</i>			
	<i>Кіль-ть</i>	<i>%</i>	<i>Кіль-ть</i>	<i>%</i>	<i>Кіль-ть</i>	<i>%</i>	<i>Кіль-ть</i>	<i>%</i>
<i>Критичний</i>	0	0	0	0,00	0	0,00	0	0
<i>Припустимий</i>	9	52,94	8	47,06	12	70,59	1	5,88
<i>Оптимальний</i>	8	47,06	9	52,94	4	23,53	9	52,94
<i>Максимальний</i>	0	0,00	0	0,00	1	5,88	7	41,18

Узагальнення результатів діагностичного експерименту доводить, що процес розвитку співацького голосу під впливом обраної поетапної технології вирішує проблему швидкого проходження мутації в голосі. Викладені статистичні дані підтверджують правомірність висунутої нами гіпотези, свідчать про ефективність запропонованої методики розвитку співацького голосу учнів шкіл мистецтв у мутаційний період.

**Література:**

1. *Муромець В.Г.* Аналіз стану сформованості готовності підлітків до взаєморозуміння в позашкільній діяльності / В.Г. Муромець // Педагогічний альманах: Збірник наукових праць. Вип.11. – Херсон : РПО, 2011. – С.14-19.

УДК 373.5.091.33:[75+78]

*Ратко М.В.,  
Дуніна В.М.*

**МЕТОДОЛОГО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНІ ЗАСАДИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ТВОРІВ  
СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО МИСТЕЦТВА  
НА УРОКАХ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ**

В статті очерчені методологічні орієнтири трактування произведень сучасного українського мистецтва, типологізовано в рамках двох систем - трансцендентальної і формообразуючої; описано методику їх освоєння, концептуалізовано в формі алгоритмів.

**Ключевые слова:** інтерпретація, експліцитно "открытые" произведения, трансценденталізм, формізм, алгоритм.

Включення до інваріантної складової базового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів блоку культурознавчих дисциплін актуалізує необхідність пошуку теоретико-методологічних та методичних орієнтирів їх викладання. Реалізація феноменологічного підходу обумовлює центрацію змісту шкільного курсу художньої культури довкола конкретних мистецьких творів з їх стилістичними, образно-тематичними, семантичними атрибутами, неповторною духовно-енергетичною аурую. Зокрема курс художньої культури України передбачає знайомство школярів з артефактами різних епох і стилів. Чільне місце в його змісті згідно базової програми (автори Л.Масол і

Н.Миропольська) займає пласт художнього доробку вітчизняних митців ХХ – початку ХХІ століття, духовно-світоглядний зміст якого залишається незбагненим.

Проблема інтерпретації змісту художніх цінностей у науковій рефлексії актуалізована широким колом філософів, культурологів, мистецтвознавців (Ю.Борєв, Л.Вітгенштайн, Г.Гадамер, В.Дільтей, Д.Силічев, П.Соболев, Г.Щедрина та ін.). У вітчизняному мистецтвознавстві вона стала предметом теоретизування у працях Л.Кияновської, О.Петрової, Г.Скляренко, В.Сидоренка та ін. У контексті педагогічних досліджень проблема аналізу-інтерпретації художніх текстів досліджувалася Л.Єсмохонною, Л.Кондрацькою, Л.Масол, Л.Рапацькою, О.Щолоковою.

Проаналізовані наукові праці уможливили наші висновки про недостатнє опрацювання питання інтерпретації творів сучасного мистецтва. Методологічні контури його рефлексії прокреслено у працях В.Бичкова, В.Діанової, Н.Маньковської. Окремі методи інтерпретації артефактів Пост-культури запропоновано В.Бичковим (пост-адекваті), Д.Силічевим (напівсимволічногосеміозису). Водночас вважаємо невирішеною проблему чіткої концептуалізації методологічних орієнтирів освоєння художньо-світоглядного змісту артефактів сучасної української культури, які б виконали засадничу функцію саме для шкільної педагогіки мистецтва, а також розробки чітких алгоритмів їх опанування на уроках художньої культури. Вище зазначене і становить мету цієї статті.

Російський культуролог В.Діанова пропонує логіку розподілу художніх систем на дві типологічні групи – з імпліцитною та з експліцитною “відкритістю” духовно-світоглядного змісту.

До першої групи належать художні твори, створені на основі міметичного принципу (в його широкому розумінні від копіювання до вираження). Тобто це життєподібні наративні художні системи, засновані на усталеному розумінні образності, символізму: образи, що відтворюють зовнішній, об’єктивно існуючий світ і людину в ньому з її внутрішніми пристрастями, душевними конфліктами, життєві колізії, або ж частково суб’єктивну реальність, елементи якої все ж мають віддалені прототипи в реаліях довкілля. Це широкий пласт мистецьких пам’яток різних епох, стилів, починаючи від найдавніших часів по сьогоднішній день, які належать до Культури в її традиційному розумінні (“фігуративні” візуальні мистецтва, народна і професійна музична творчість докласичного і класичного періодів тощо), включаючи і такі межові з неміметизмом мистецькі явища як натуралістичний сюрреалізм і, частково, кубофутуризм.

До творів з експліцитною “відкритістю” змісту належать пам’ятки, що базуються на некласичному розумінні образності, фокус якої зміщується з символічного рівня на онтологічний: такий мистецький твір, за словами Г.Гадамера, “не стільки вказує на щось, скільки містить у собі те, на що вказується” і означає “прирощення буття” [3, с.296]. Художні тексти, що входять до цієї групи, засновуються і на постнекласичному уявленні про символічне як елемента, який не визначається ні уявленими образами, ні реальністю, є первинним по відношенню до реальних речей і має виключно топологічний смисл – “пуста клітинка” (за словами Ж.Дельоза) у структурному просторі.

Одну з підгруп експліцитно відкритих творів утворюють *неміметичні* художні системи. Це нежиттєподібні, ненаративні (або з малим ступенем ізоморфізму) художні образи, автори яких проklamують ідею звільненості мистецтва від “диктату життєподібності”, позахудожніх асоціацій і задаються метою вираження сфери чистих “ейдосів” – невидимих сутностей суцього – виключно художніми засобами (колір, лінія, звук). Тобто в неміметичних мистецьких творах акцентується не на “формах буття”, а на невидимих духовних субстанціях, енергіях світу (як первинних і справді істинних), станах чистої психічної реальності, а принцип “економії форми” (К.Малевич) в даному випадку увиразнює ці сфери як найзначущі, але такі, що принципово не описуються в буттєвих формах. До цієї підгрупи належать різні напрямки абстрактного мистецтва (супрематизм, мінімалізм тощо), “тиха” музика.

До іншої підгрупи входять твори, “мозок” і центр яких утворює ігровий принцип. Це постмодерністські тексти, нетрадиційні арт-практики. На відміну від мистецьких пам’яток традиційної культури, яким теж притаманний ігровий початок, гра як принцип художнього мислення в цьому випадку абсолютизується – відбувається змішання всіх цінностей, смислів, стилів, зняття опозицій (в тому числі і між мімесисом і немімесисом), художній образ витісняється об’єктами довкілля або симулякрами. Світоглядні ідеї в цих арте-фактах завуальовуються принциповою “несерйозністю” ігрової стихії, а у випадку їх розкодування знову закрадається підозра: чи це була сфера метафізичних сутностей чи “шарж” на одвічні теми буття.

Експліцитно відкриті тексти містять у собі значну кількість потенційних значень, жодне з яких не може бути домінуючим (принцип “полісемії”). В окремих випадках (у ситуації тлумачення постмодерністських арте-фактів) цей принцип доводиться до межі і переростає в явище “розсіювання тексту”.

Методологічною основою інтерпретативного процесу в ситуації експліцитної “відкритості” художньо-світоглядного змісту твору слугують герменевтичні положення, сформульовані Г. Гадамером, В. Дільтеєм.

Для тлумачення експліцитно “відкритих” текстів вихідними є наступні герменевтичні установки:

1. Налаштування на необхідність перебування інтерпретатора “всередині” історичної традиції (соціокультурної, ментальної, в контексті якої створювався даний твір), “вчуття” в текст.

2. Діалогічна форма стосунків інтерпретатора з текстом (з “ненаративною невизначеністю полотна” [8, с.68]). Однак, на відміну від ситуації тлумачення імпліцитно “відкритих” текстів, в даному випадку глядач, слухач, читач отримує право бути нарівні з автором і центр тяжіння в ході діалогу зміщується в його сторону – він отримує більшу інтерпретативну свободу, звільняючись від суттєвих авторських обмежень (і це стосується не лише конотативних значень, але й основних – їх вже може бути декілька).

3. Важливою передумовою освоєння духовно-світоглядного змісту низки творів цього типологічного ряду є медитативне проникнення в їх художньо-енергетичні шари з наступною актуалізацією духовного досвіду. Ця феноменологічна налаштованість на “надчуттєве споглядання” є нетрадиційною (і часто в педагогічних колах сприймається з упередженням). Однак вона адекватна природі багатьох творів сучасного мистецтва, зокрема, абстрактного, в підтвердження чому зішлемося на слова В.Кандинського, який писав: “Пояснення саме по собі не в змозі наблизити людину до твору. Твір є нічим іншим, як забобою за допомогою “промовляючої” форми знайти форму для одкровення та духу, що запліднює” [4, с. 254].

4. Феномен експліцитно відкритих текстів полягає в тому, що вони розчехнуті перед реципієнтом і водночас закриті, важко піддаються проникненню в них за причини складності і парадоксії художньої мови, “конвенційного герметизму”. Так, у випадку тлумачення постмодерністських творів і арт-практик реципієнти часто і не припускають можливості існування в них певних духовно-світоглядних змістів. Тому основною герменевтичною настановленістю є уявлення про “подвійне дно” і “подвійний код” цих текстів. Ззовні останні здаються кітчем чи нісенітницею, але на більш глибокому рівні можуть апелювати до світоглядних проблем. Подвійний же код означає, що цитатії з різних авторських текстів несуть у собі одне значення, а в контексті нового цілого (даного твору) можуть набувати іншого змісту.

5. В ситуації тлумачення постмодерністських текстів допускається трансформація діалогу в принцип релятивно-довільної герменевтики, теоретичним підґрунтям якого є твердження Дж.Міллера про те, що “читання ніколи не буває об’єктивним процесом виявлення смислу, а вкладуванням смислу в текст, який сам по собі немає ніякого смислу” [7, с. 187]. За такого підходу художній твір (арте-факт) перетворюється лише в привід для довільної інтерпретативної творчості сприймаючого, допускається буяння вільного суб’єктивізму; ставлення до смислу виключно ігрове.

Для художніх творів, які належать до підгрупи експліцитно “відкритих” неміметичних текстів пропонуємо застосовувати алгоритми освоєння, що ґрунтуються на медитативно-асоціативному методі проникнення в їх зміст.

У свою чергу, пам’ятки неміметичного українського мистецтва, відповідно до класифікації О.Петрової, ми розподіляємо в межах двох світоглядних систем: трансцендентальної і формотворчої [8, с.68].

Митці-„трансценденталісти” припускають існування так званих трансцендентних духовно-естетичних полів і розглядають мистецький твір як провідник до вищого, духовного (Бога), “вікно у Всесвіт” (або, за словами В.Кандинського, він має виражати об’єктивно існуюче духовне [4, с.84]). Абетковими у цьому плані є квадрати К.Малевича, живописні полотна Т.Сільваші, О.Животкова, М.Кривенка, В.Сада, медитативні композиції В.Сильвестрова та ін. Ознайомлення з ними та осягнення їх ненаративного змісту може практикуватися за таким алгоритмом:

**Налаштування на сприймання:** акцентування уваги старшокласників на особливостях художньої мови неміметичних творів, поняттях “творчий автоматизм”, “заум”, “знаковість”, а також налаштування на входження до цих ірраціональних і дивних (а для більшості учнів небачених і незнаних досі) художніх світів “на рівні “одкровення”, що не потребує тлумачення у термінах світу” і яке “можна лише прийняти як субстанцію дива і свята” [8, с.66].

**Медитативне занурення в художньо-енергетичні шари пам’ятки.**

Можливі два варіанта початку перебігу цього процесу:

**Варіант А.** Практикується нетривале, одноразове сприймання твору, після чого старшокласникам пропонується визначити жанр і стиль тексту, висловити своє передрозуміння, а вже потім учні переходять до його поглибленого споглядання. Однак, поперше, раціональною середньою процедурою в даному разі переривається надзвичайно важливий духовно-енергетичний контакт з пам’яткою, який на початку вже починає встановлюватися; по-друге, попереднє цілісне розуміння змісту як таке не відбувається і учні часто губляться перед чистою “білизою” полотна, дивуються музиці, звучання якої весь час розчиняється і т.п.

**Варіант Б** (виявляється ефективнішим). Старшокласники одразу налаштовуються на концентрацію чуттів і Духа при ознайомленні з твором: практикується тривале, зосереджене і напружене споглядання, вчуття, вслуховування в живописну матерію, недиференційований звуковий потік чи напівтишу, завдяки чому досягається ефект занурення, заглиблення в індивідуально-ірраціональні авторські світи.

**Вихід за межі “Его”.** Зазначений у варіанті Б процес знову не переривається наративізацією відчутого і збагненого і старшокласникам надається можливість пережити внутрішній акт переходу (або духовного прориву) з реального в надреальний простір, в інший трансцендентний вимір – у світ божественного, в космос, або в якісь інші незнані духовні світи чи в бездну НІЩО. Це вищий рівень медитації; стан, коли, за виразом П’єра Адо, “наш інтелект вже не спрямований на нас самих” [1, с.115] (і досягнути його спроможні були лише окремі старшокласники, як правило ті, хто мав попередній досвід трансцендування, а бо ж духовно “чутливі” юні люди). Виходячи в цей вимір, юнаки і дівчата відчувають потоки духовної енергії, дзен-будистську тишу – зливаються з тим духовним світом, репрезентантом і провідником якого є конкретний твір.

У ситуації ознайомлення з медитативною музикою як часовим видом мистецтва немає сенсу говорити і про драматургію, адже пристрасті, конфлікти, зіставлення відсутні – час припиняється, звучання апелює до станів, виходу в Космос.

Отже, освоюючи неміметичні композиції, реципієнти рухаються в межах циклу: S (суб’єкт) – О (твір) – S – Абсолют.

**Прозрівання духовно-світоглядних смислів та їх особистісне привласнення.** Становлення художньо-світоглядного смислу твору в даному випадку здійснюється переважно інтуїтивно. Освоєння духовно-світоглядного змісту (ідей) тексту, його архетипного ряду відбувається не в ході виконання процедур аналізу, а в процесі їх

поступового “прозрівання”, бачення “внутрішнім зором” – у результаті раптового інтуїтивного осяяння (цей кульмінаційний момент творчо-пізнавального акту С. Кримський іменує “трансценденцією софійності” [5, с.79]). “Умоосяжний” метод може доповнюватися елементами семіотичного аналізу (у такий спосіб відбувається розкодування наявних у творі знаків), психоаналізу.

На цій стадії визначається і стиль, жанр твору (але ці раціональні процедури здійснюються самостійно, не вголос, а “про себе”, щоб не порушити ауру трансцендентного).

Водночас відбувається і особистісне привласнення духовно-світоглядних сенсо-образів (причому образна сторона останніх, як з’ясувалося в подальшому, найчастіше є більш “картинною” порівняно з вихідним абстрактним художнім образом). Одним із головних здобутків особистості, яка справді пережила зустріч з духовно-інформативним багатством неміметичного твору, з Абсолютом, було досягнення стану просвітленості духа.

**Пост-адекватії змісту.** Зміст неміметичного мистецтва в основному апофатичний (невиразний). Більша його частина не піддається описанню у вербально-оповідній формі. І все ж для фіксації духовно-сміслових значень ненаративних композицій застосовується нетрадиційний метод вербалізації досвіду медитативно-асоціативного проникнення в художній текст, уведений в естетико-культурологічний обіг В.Бичковим, – *Пост-адекватії*. Як зазначає автор, це, свого роду, “вербальні симулякри” того, що не піддається словесному опису за своєю природою [6, с.347].

Пост-адекватії передбачають комплексну актуалізацію різних способів вербалізації змісту художнього твору: традиційних оповідного, формально-логічного (у такий спосіб вербалізується семантичне значення знаків, почасти власне ставлення до твору); створених учнями поетичних образів (це може бути і рифмована проза, і, за бажання та можливості старшокласників, інші види сучасного віршування – верлібр, білий вірш тощо); асоціативних рядів (передбачають активне підключення асоціативного механізму, уяви); потоку свідомості.

Причому в оформленні цих текстів юнаки та дівчата під враженням художніх артефактів також можуть вносити момент незвичайного, дивного: композиційно надавали вигляду певної геометричної фігури, застосовувати неординарні способи рубрикацій тексту. Під впливом абстрактних композицій старшокласники можуть створювати і власні живописні образи.

Водночас, як зазначав Л. Вітгенштайн, “про те, що не можна сказати, краще помовчати” [2, с.86]. Тому вихованці мали право і на мовчання.

Формізм як художньо-світоглядна система репрезентований нефігуративним живописом Я.Левича, Г.Гавриленка, В.Ламаха, О.Дубовика, П. Лебединця, В.Бажая, О.Бовкуна, А.Криволапа та ін. Митці-“формісти” теж певною мірою відзначаються пориваннями до трансцендентного. Вони творять ірраціональні світи. Але загалом це художники з більш конструктивним мисленням. Основна їх увага зосереджена на поверхні полотна (як самоцінності): на фактурних і композиційних вирішеннях, енергетиці “кольору-світла”, проблемі власної мовної ідентичності. Вони більше тяжіють до земного, відтворення першостихій суцього (хоча часто і на межі з таїною, вічністю); в їх творах яскравіше відображається і національно архетипне.

Алгоритм освоєння полотен формістів схожий з попереднім, однак має і відмінності. Так, *медитативне занурення в живописну стихію* також передбачає тривале, поглиблене споглядання твору, вчуття і вслуховування в нього, заглиблення в індивідуально-ірреальний художній мікрокосм, а потім – вихід у сконструйовані автором світи, перенесення в образоуювні ландшафти його свідомості [8, с.66]. Цей процес, зрештою, може супроводжуватися і прориванням у вищі духовні мірності. Але, як свідчить практика, здебільшого старшокласники (навіть ті, хто має медитативний досвід) не виходять у даному випадку за межі “земної базової горизонталі” (О.Блаватська). Отож і гама людських почуттів (ефект співпереживання) може бути ширшою (при

медитативному зануренні в художні світи трансценденталістів переважають безпристрасні стани).

**Смислове осягнення твору.** Формування смислу здійснюється в ході “внутрішнього” діалогу з кольорово-інформативним багатством полотна, вигаданим авторським світом (у попередньому випадку це був переважно діалог з вищими мірностями, трансцендентним).

Для розуміння змісту твору можуть застосовуватися методи семіотики, психоаналізу. Зокрема в останній спосіб розшифровуються національні архетипи. Окрім цього, пропонується також ознайомлення з епістолярним доробком автора, фактами його біографії, особливостями психічного складу, еротичними захопленнями.

І все ж в смисловому освоєнні формістського ненаративного живопису основна роль належить ірраціональним способам.

**Імерсія та особистісно-світоглядне привласнення значень.** У ході спілкування із живописом формістів (особливо Г.Лебединця, А.Криволапа, Я.Левича) виявляється, що їх твори спонукають реципієнта звернутися і до себе, відрефлектувати зміни у власному душевному оркестрі, зазирнути в глибини “Я”; відкрити в собі незнане (пізнати себе), відшукати найкраще у власній душі, хоча, можливо, досі і не проявлене.

Одним із здобутків контакту з композиціями формістів є переживання старшокласниками душевного осяяння. В окремих випадках у юнаків і дівчат можуть формуватися і особистісні духовно-світоглядні сенсо-образи (і, як з'ясується, озвучені).

**Пост-адекватність та особистісна творчість.** Твори формістів часто викликають музичні асоціації, спонукають учнів до створення невеликих музичних композицій.

Широко практикується і форма комплексних пост-адекватностей: своє особистісне ставлення до твору учні висловлюють в оповідних текстах і поезіях, асоціативні ряди в даному випадку можуть включати не тільки “центони” вербальних асоціацій, а й скалки музичних інтонацій, мелодій, які асоціативно виникають під впливом клаптикоподібних живописних “килимів”.

Під враженням нефігуративних полотен формістів старшокласники можуть створювати і “синтетичні поліптихи” (в яких, до речі, опосередковано проявляються їх світоуявлення) – композиції, що включають власні живописні чи графічні замальовки вихованців (фігуративні чи нефігуративні) та коротенькі поезії.

Таким чином, у межах даної статті окреслені методологічні орієнтири тлумачення творів сучасного українського мистецтва з експліцитною “відкритістю” художньо-світоглядного змісту, текстів, які типологізуються в межах двох систем – трансцендентальної і формотворчої; розроблено алгоритми їх інтерпретації, що засновуються на медитативно-асоціативному методі та методі пост-адекватностей.

Перспектива подальшого вивчення зазначеної проблеми полягає у пошуку методів та розробці алгоритмів освоєння творів нео-фольклорного напрямку, постмодерністських текстів.

## Література:

1. Artists of Ukraine. XX художників України (кінець сторіччя). – К., 2001. – 221 с.
2. **Вітгенштайн Л.** Tractatuslogico-philosophicus. Філософські дослідження / Л. Вітгенштайн; [пер. с нем.]. – К.: Основи, 1995. – 311 с.
3. **Гадамер Г.Г.** Истина и метод. Основы философской герменевтики / Г.Г. Гадамер; [пер. с нем.]. – М.: Прогрес, 1988. – 704 с.
4. **Кандинський В.** О духовном в искусстве / В. Кандинський. – М., 1992. – 110 с.
5. **Кримський С.Б.** Запити філософських смислів / С.Б. Кримський. – К.: Вид. ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
6. Лексикон нонкласики. – Художественно-эстетическая культура XX века / Под ред. **В.В.Бичкова.** – М.: “Российская политическая энциклопедия” (РОССПЕН), 2003. – 607 с.
7. **Miller I.H.** Tradition and difference, ref. of M.N. Abrams’ “Natural supermaturalism” // Diacritics / I.H. Miller. – N.Y., Baltimore, 1972. – Vol.2, № 2. – P.2 – 12.

8. *Петрова О.М.* Мистецтвознавчі рефлексії: історія, теорія та критика образотворчого мистецтва 70-х років ХХ ст.– початку ХХІ ст.: зб. ст. / .О.М. Петрова. – К.: Вид. дім “КМ Академія”, 2004. – 400 с.

УДК 378.091.12-051:373.3

*Шабаліна В. Д.*

## МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*Стаття посвячена методической компетентности как педагогической проблеме на современном этапе развития образования. Анализируются различные подходы к определению методической компетентности и на их основе конкретизируется структура данного понятия в подготовке учителей начальной школы.*

**Ключевые слова:** *методический, компетентность, методическая компетентность.*

Сучасний розвиток освіти в Україні, докорінні зміни в соціально-економічному, духовному розвитку держави у зв'язку з інтеграцією в освітній європейський простір вимагають кардинальних змін в усіх ланках освіти. Актуальною стає підготовка вчителя нової формації, здатного до творчої реалізації різноманітних освітніх програм, використання у професійній діяльності інноваційних технологій, готового до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями й формування активної, креативної, компетентної, самодостатньої особистості. Відтак усе це вимагає перегляду й уточнення пріоритетних напрямів у розвитку вищої освіти.

У зв'язку з цим відбувається перехід на систему, одним з основних завдань якої є підготовка компетентного педагога. Поряд із традиційним, так званим "ЗУНівським", підходом все більшого поширення набуває компетентністний підхід. Актуальність побудови освітнього процесу на базі компетентнісного підходу знайшла своє відображення в різних нормативних документах, зокрема законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Концепції педагогічної освіти. Як відзначає ряд учених, компетентністний підхід дає відповіді на запити виробничої сфери (Т.Ковальова); проявляється як оновлення змісту освіти у відповідь на мінливу соціально-економічну реальність (І.Фрумін); розглядається як узагальнена умова здатності людини ефективно діяти за межами навчальних сюжетів і навчальних ситуацій (В.Болотов) і в цілому наповнює традиційне навчання особистісно-орієнтованим, практично-спрямованим, гуманістичним змістом.

Теоретико-методологічні засади професійного становлення майбутніх педагогів знайшли відображення в філософських роботах (В.Андрущенко, Г.Гершунський, В.Кремень), працях психологів (І.Бех, І.Ісаєв, В.Крутецький, А.Маркова, В.Семиченко), педагогів (В.Беспалько, О.Дубасенюк, Н.Кузьміна, Н.Ничкало, О.Пехота, О.Савченко, В.Сластьонін, С.Якиманська). Дослідження професійно-педагогічної компетентності – один з провідних напрямків діяльності цілого ряду вчених (О.Абдуліна, В.Введенський, С.Вершловський, І.Зимня, І.Ісаєв, І.Колесникова, М.Лук'янова, Л.Мітіна, В.Серіков, Г.Сухобська, А.Хуторської, О.Шахматова, А.Щербаков та ін.). Методичний підхід у підготовці вчителя досліджувався такими вітчизняними фахівцями, як В.Бондар, В.Євдокимов, А.Нісімчук, О.Падалка, О.Пехота, І.Смолюк, Є.Титова, Н.Черв'якова, О.Шпак та ін.

Той чи інший рівень ефективності педагога вони співвідносять з обраними педагогом засобами і способами роботи, зокрема – з методикою, якою він користується у професійній діяльності. Тут можливо говорити про фундаментальну характерологічну властивість методики – результативність, яка означає, що використання педагогом відповідної методики забезпечує результативність педагогічної діяльності. Під