Література:

1. Бударный А.А. Индивидуальный поход в обучении // Советская педагогика. – 1965. – №2. – С. 78-83.
2. Бурда М.І., Мацько М.Д. Диференційоване навчання // Радянська школа. – 1990. – №39. – С. 59-63.
3. Бутузов И.Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке: Учебное пособие. – Новгород, 1972. – 72 с.
4. Клигман И.М. Дифференциация обучения: возможности и подходы // Вестник высшей школы. – 1988. – №10. – С.31-35.
5. Монахов В.М., Орлов В.А., Фирсов В.В. Дифференциация обучения в средней школе // Советская педагогика. – 1990. – №8. – С. 42-47.
6. Радул В.В., Кравцов В.О., Михайліченко М.В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя. Навчальний посібник. – Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД», 2007. – 252 с.
7. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч.посібник. – К.: «Академвидав», 2006. – 352 с.
8. Чередов И.М. О дифференцированном обучении на уроках. – Омск, 1973. – 86 с.

В статье научно обосновано понятие "дифференцированное обучение"; определены принципы дифференцированного подхода к обучению студентов с разным уровнем довузовской подготовки.

This article touches upon the scientific explanation of such notion a "differentiating studying". The article dives the principals of such studying for the students with different level of secondary education.

УДК 371.132

Богуш А. М.

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття присвячена обґрунтуванню умов формування мовної і мовленнєвої компетенції майбутніх вихователів дитячих дошкільних закладів.

Постановка проблеми. Предметом дослідження виступив процес підготовки студентів до навчання дітей рідної мови у дошкільних навчальних закладах. Дослідження виконано в руслі теорії мовленнєвої діяльності (О. О. Леонтьєв), яка розглядає мовленнєве спілкування у двох аспектах: як мовленнєву діяльність і як інтеракцію (взаємодію) тобто інтеракційну діяльність.

Мета статті. Завдання полягало у визначенні базового мінімуму змісту мовної підготовки, який би забезпечив професійно-комунікативну готовність майбутніх вихователів до різноманітних видів мовленнєвої, художньо-мовленнєвої та мовленнєво-ігрової діяльності з дітьми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття „готовність" до будь-якої професійно-педагогічної діяльності розглядається вченими (Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Р. Хмелюк та ін.) як складне соціально-психологічне явище, що обіймає комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему професійно-педагогічних знань, умінь і навичок. Як і будь-яке інше явище, готовність до педагогічної діяльності та її структурні чинники набувають значення тільки у процесі відповідної діяльності. У нашому випадку – це професійно-комунікативна діяльність, що здійснюється у процесі спілкування, для спілкування завдяки спілкуванню і вимагає від

вихователя сформованості комунікативної компетенції, структурними компонентами якої є мовна і мовленнєва компетенції. З'ясуємо послідовно складові комунікативної компетенції.

Виклад основного матеріалу. Зауважимо, що феномен „комунікативна компетенція" виник у надрах комунікативно орієнтованої лінгвістики (60-ті роки XX ст.) у межах нового напряму – прагматичного опису мови. У Росії цей термін у лінгводидактику ввів М. Н. Вятютнев. Автор дав означеному терміну досить широке визначення, як „здібність людини спілкуватись у трудовій чи навчальній діяльності, задовольняючи свої інтелектуальні запити" [5, с. 80].

Тобто, автор виокремив тільки дві складові комунікативної компетенції, як-от: розумові здібності особистості і мовленнєва діяльність. Це спонукало науковців до виокремлення таких понять, як мовна і мовленнєва компетенції, які доповнювали і конкретизували комунікативну компетенцію. Відтак, у середині XX ст. Н. Хомський увів у науковий обіг феномен „мовна компетенція". За Н. Хомським, в основі мовної компетенції лежать вроджені знання основних лінгвістичних категорій і здібність дитини „конструювати" для себе граматику, правила, які існують у мовленнєвому середовищі, тобто, психологічною мовою, вроджене „чуття мови". Ці знання, звісно, мають емпіричний характер і виявляються як лінгвістична інтуїція (внутрішні уявлення про мову) і мовна інтроспекція носіїв мови.

З таким визначенням мовної компетенції погоджувались не всі вчені, вони виступали з критикою Н. Хомського. Під впливом дискусій вже у 70-х роках XX ст. учений і сам змінив погляд на зміст мовної компетенції. Відтепер до її складу він вніс „мовну здібність" і „мовну активність". Під першою учений розумів „потенційне знання мови та про мову її носія", а „мовну активність" розглядав як реальне мовлення в реальних умовах.

На сьогодні існують різні варіанти трактування мовної компетенції залежно від віку тих, хто навчається мови, від галузі лінгвістичної науки і т. ін. Так, А. П. Василевич під мовною компетенцією розуміє „сукупність конкретних умінь, які необхідні члену мовної спільноти для мовленнєвих контактів з іншими та оволодіння мовою як навчальною дисципліною" [4, с. 114]. Є. Д. Божович у структурі мовної компетенції виокремлює два компоненти: а) дані мовленнєвого досвіду, якого набула дитина у процесі спілкування і діяльності; б) знання про мову, що були засвоєні у процесі спеціального організованого навчання [3 с. 36].

За його словами, мовленнєвий досвід включає: а) практичне володіння рідною мовою; б) емпіричні узагальнення спостережень над мовою, зроблені її носієм незалежно від спеціальних знань про мову.

Знання про мову, як зазначає автор, передбачені програмами навчання і включають також два основних аспекти: а) категоріальні характеристики мовних одиниць різних рівнів; б) прийоми (схеми) аналізу й опису цих одиниць (різні) форми шкільного „розбору" – фонетичного, морфологічного, синтаксичного, що складають елементи метазнання про мову [3].

У лінгводидактиці і соціальній педагогіці здебільшого послуговуються терміном „комунікативна компетенція", яка також не має однозначного визначення. Так, Д. І. Ізаренков зазначає, що при визначенні комунікативної компетенції студентів-нефілологів слід ураховувати такі положення: а) здібність до спілкування є складне, набуте вміння, що формується або у процесі природного пристосування людини до умов життя у певному мовленнєвому середовищі або шляхом спеціально організованого навчання; б) ця здібність може знайти прояви в одному чи декількох або, що більш природно, в усіх основних видах мовленнєвої діяльності [7, с. 55].

Д. І. Ізаренков пов'язує формування комунікативної компетенції з мовною особистістю і подає таке визначення означеного поняття: „комунікативна компетенція – це здібність людини до спілкування в одному, декількох чи всіх видах мовленнєвої

діяльності, що є набутою у процесі природної комунікації чи спеціально організованого навчання особливою якістю мовленнєвої особистості" [7, с. 55].

Щодо об'єму комунікативної компетенції, то автор пропонує різні її варіанти (до 8 варіантів) залежно від того, які види мовленнєвої діяльності здійснює комунікант (слухання, говоріння, читання, письмо) та їх поєднання. Наприклад, а) мовця і слухача; б) слухача; в) того, хто пише і читає і т. ін.

У структурі комунікативної компетенції Д. І. Ізаренков виокремлює три її складові, а саме: а) мовна компетенція; б) предметна компетенція; в) прагматична компетенція.

Мовну компетенцію учений визначає як знання одиниць мови всіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного), які будуть використані як будівельний матеріал для породження / впізнавання висловлювань у процесі формування комунікативної компетенції того, кого навчають, в обсязі, що передбачався метою навчання. Крім того, за його словами, мовна компетенція пов'язана з формуванням здібності на основі будівельного мовного матеріалу і правил комбінування одиницями мови будувати необмежену кількість комунікативних одиниць певної семантики [7].

Предметну компетенцію, за словами Д. І. Ізаренкова, становить змістовий денотативний план висловлювань, фрагменти оточуючого світу через знання людини про цей світ. У процесі навчання обмежуються сфери спілкування темами і мовленнєвими ситуаціями, в яких і буде відбуватися навчання.

Прагматична компетенція передбачає вміння використовувати висловлювання відповідно до комунікативної мети мовця і ситуативними умовами мовлення, а саме: а) знання відповідності між комунікативними намірами (інтенціями) і висловлюваннями, в яких вони реалізуються; б) знання відповідності між варіативною формою висловлювань, що реалізують один і той самий намір, і ситуативними умовами мовленнєвого акту; в) уміння реалізувати комунікативний намір шляхом вибору мовленнєвої дії відповідно до вимог ситуації і логіки протікання мовленнєвого акту [7].

Всі складові комунікативної компетенції реалізуються у процесі вивчення дисциплін лінгвістичного і фахового циклів.

У методиці викладання іноземних мов учені (О. Б. Бігіч, С. Ю. Ніколаєва, Н. К. Скляренко, Л. П. Смолякова та ін.) у структурі комунікативної компетенції виокремлюють такі її складові, як лінгвістична, вербально-когнітивна, метакомунікативна, соціолінгвістична, дискурсивна, стратегічна та інші види компетенцій.

Отже, специфіка формування комунікативної компетенції, її змістове наповнення залежить від віку дітей, навчального закладу, мови і умов спілкування.

У базовому компоненті дошкільної освіти у змістовій лінії „Соціальне я" передбачається формування у дітей-випускників дошкільних закладів фонетичної, лексичної, граматичної і мовленнєвої компетенцій.

До випускника дошкільного закладу ставляться такі вимоги щодо його мовленнєвої компетенції:

- Володіє українською розмовною мовою. Легко й невимушено спілкується з дорослими та дітьми. Підтримує розмову відповідно до ситуації, зрозумілості теми та зацікавленості. Доречно застосовує мовленнєві і немовленнєві засоби. Відповідно до ситуації регулює силу голосу, темп мовлення, використовує засоби інтонаційної виразності. Володіє формулами мовленнєвого етикету. Орієнтується у ситуації спілкування; виявляє ініціативу або коректно припиняє розмову. Володіє монологічним мовленням. Здатна висловлювати свою думку чітко, логічно, образно, переконливо. Вміє самостійно складати розповіді [1, с. 49].

Щоб сформувати у дітей дошкільного віку мовленнєву компетенцію необхідна відповідна професійно-мовленнєва підготовка майбутніх вихователів у ВНЗ.

Професійно-комунікативну готовність майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів до навчання рідної мови ми розглядаємо як сукупність лінгвістичних, лінгводидактичних та народознавчих знань, умінь і навичок, що визначають професійно-мовленнєву і комунікативну спрямованість педагогічної діяльності вихователя: нормативність, виразність, образність його мовлення.

Кінцевим результатом професійно-комунікативної готовності майбутніх вихователів виступає сформованість у них комунікативної компетенції, що передбачає уміння спілкуватись з дітьми на етапі дошкільного дитинства.

У змісті комунікативної компетенції виокремлюємо такі складові: мовна компетенція, мовленнєва, народознавча, лінгводидактична.

Мовну компетенцію ми розуміємо як інтегральне явище, що охоплює цілу низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовленнєвої поведінки, настановою задля успішного здійснення мовленнєвої діяльності у конкретних умовах спілкування. Це засвоєння, усвідомлення мовних норм, що історично склались у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоепії, семантиці, стилістиці української мови та адекватне їх використання у педагогічній діяльності у процесі спілкування та навчання дітей рідної мови у дошкільному закладі.

Мовленнєву компетенцію ми розглядаємо як уміння адекватно й доречно практично застосовувати мову в конкретних ситуаціях спілкування і навчання, використовуючи задля цього як мовні, так і немовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення.

Народознавча компетенція – це обізнаність майбутніх вихователів з народними українськими символами, оберегами, народними традиціями і звичаями, обрядами, національними святами; використання в активному мовленні з дітьми народознавчої лексики, малих форм українського фольклору (прислів'я, приказки, забавлянки, утішки, загадки, скоромовки, образні вирази, зачини та кінцівки до казок тощо).

Лінгводидактична компетенція – це вміння вихователя прогнозувати, планувати і здійснювати мовленнєву діяльність з дітьми як на заняттях, так і в повсякденній діяльності (ігровій, дозвіллєвій, театральній тощо), адекватно оцінювати її результати.

У межах кожного виду компетенцій було виокремлено відповідні показники: обізнаність студентів з теоретичними лінгвістичними поняттями, фонетикою, лексикологією, морфологічною і синтаксичною системами, літературними нормами української мови (мовна компетенція); вміння адекватно і доречно застосовувати мову в конкретних ситуаціях спілкування з дітьми, виразність мовлення, використання формул мовленнєвого етикету (мовленнєва компетенція); обізнаність з українськими народними традиціями, звичаями, святами, оберегами, з програмно-методичним забезпеченням навчально-виховного процесу дошкільного закладу, наявність народознавчої лексики у мовленні студентів, вживання та розуміння, знання прислів'їв, приказок, загадок, лічилок та інших форм українського фольклору (народознавча компетенція); вміння планувати роботу з розвитку мовлення, складати конспекти і сценарії занять і свят, обізнаність методами, прийомами, формами, засобами навчання дітей рідної мови, вміння коригувати, контролювати й оцінювати результати навчально-мовленнєвої діяльності дітей.

На підставі означених показників було спрогнозовано та схарактеризовано чотири рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх вихователів: високий, достатній, допустимий, критичний. Високий рівень характеризувався сформованими навичками спілкування у різних видах професійно-комунікативної діяльності, адекватно ситуації й адресата спілкування. Мовленнєва правильність відповідає нормам сучасної літературної української мови. Темп та інтонаційна мелодика нормальні, відсутні незаплановані паузи. Студенти вміють творчо встановлювати контактно-комунікативні мовленнєві зв'язки, створювати мовленнєві ситуації-стимули. Вони достатньо повно володіють професійно необхідним

мовленнєвим народознавчим і фольклорним матеріалом, що використовується з певною дидактичною метою. Методично грамотно проводять заняття з навчання дітей рідної мови. Оптимально використовують міжмовні зв'язки.

Достатній рівень характеризувався такими ознаками: сформованість уміння і навички спілкування українською мовою адекватно мовленнєвої ситуації. Правильність мовлення відповідає нормам літературної вимови. Трапляються поодинокі помилки під впливом російської мови, що не заважають акту комунікації. Монологічне мовлення характеризується інформативністю, розгорнутістю, адекватністю темі висловлювання (подекуди трапляються відхилення від теми), емоційністю, композиційною завершеністю. Вміють створити необхідну ситуацію, що стимулює спілкування.

Допустимий рівень: комунікативні вміння і навички сформовані недостатньо. Темп мовлення уповільнений, з паузами. У мовленні відчутний вплив російської мови як на лексичному, так і на фонетичному рівнях. Критичний рівень: відчувають труднощі у спілкуванні українською мовою, особливо в розмовному і діалогічному мовленні. Наявні всі види інтерференцій (лексична, граматична, фонетична), відсутня ініціатива і бажання спілкуватися українською мовою. Не знають малих жанрів українського фольклору. Мають недостатні знання з методики навчання дітей рідної мови. Монологічне мовлення зв'язне, послідовне, діалогічне, розмовне мовлення одноманітне, відчувають труднощі у вживанні формул українського етикету. Недостатньо використовують у своєму мовленні малі жанри українського фольклору; обізнані з методикою навчання дітей рідної мови.

Базою дослідження виступили студенти 1-3 курсів факультету дошкільного виховання Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. В експерименті взяло участь 220 студентів.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили відсутність високого рівня сформованості у студентів 3 курсу. На достатньому рівні перебувало всього 24% студентів експериментальної і 22% – контрольної груп. На достатньому рівні було 34% студентів в експериментальній і 32% – у контрольній групах. Значна частина студентів знаходилась на критичному рівні: 42% експериментальної і 46% – контрольної груп.

Педагогічними умовами організації експериментального навчання виступили: занурення студентів в активну мовленнєву діяльність (як навчальну, так і позанавчальну); орієнтація студентів на національну спрямованість навчально-мовленнєвої роботи у дошкільному закладі; збільшення питомої ваги „національного компонента освіти" в чинних програмах з лінгводидактики та інших фахових дисциплін вищих навчальних закладів дошкільного профілю; забезпечення міжпредметних зв'язків у викладанні фахових дисциплін щодо збагачення словника студентів лексикою; розробка і впровадження нових навчальних курсів з української лінгводидактики; залучення студентів до науково-дослідної роботи з лінгводидактики; стимулювання оцінно-контрольних дій студентів, що сприятиме формуванню адекватної самооцінки і взаємооцінки результатів навчально-мовленнєвої діяльності; реалізація студентами одержаних знань у процесі педагогічної практики у дошкільних навчальних закладах.

Експериментальне навчання відбувалось за трьома послідовними етапами: когнітивно-збагачувальним, практично-діяльнісним і продуктивно-творчим.

Метою першого, когнітивно-збагачувального етапу, було збагачення знань і словника студентів з лінгвістики, лінгводидактики і народознавства фахової спрямованості. На цьому етапі реалізувалися такі педагогічні умови: орієнтація студентів на національну спрямованість навчально-мовленнєвої роботи у дошкільному закладі; збільшення питомої ваги „національного компонента освіти" у чинних програмах з лінгводидактики та інших фахових дисциплін вищих навчальних закладів дошкільного профілю; забезпечення міжпредметних зв'язків у викладанні фахових дисциплін щодо збагачення словника студентів професійною лексикою; розробка і впровадження нових навчальних курсів.

Засобами реалізації змістового аспекту експерименту виступили розроблені нами нові програми і навчальні курси: „Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови", „Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності у дошкільному закладі", „Методика народознавчої роботи у дошкільному закладі", «Методика ознайомлення дітей з довкіллям у сучасному дошкільному закладі». Крім того, було реалізовано принцип міждисциплінарного інтегрованого зв'язку щодо формування у студентів комунікативної компетенції.

Змістовий аспект другого етапу експериментальної роботи становили виокремлені нами прогностичний та оцінно-регулятивний чинники. Вони передбачали формування у студентів таких умінь: уміння планувати мовленнєву роботу з дітьми; вміння складати сценарії українських народних свят; уміння оцінювати та аналізувати конспекти занять і плани навчально-виховної роботи з дітьми; вміння оцінювати та аналізувати сценарії національних свят; володіння діагностичними методиками виявлення рівня розвитку мовлення дітей дошкільного віку. На другому етапі реалізувались такі педагогічні умови, як забезпечення міжпредметних зв'язків і стимулювання оцінно-контрольних дій студентів, що сприятиме формуванню адекватної самооцінки і взаємооцінки результатів навчально-мовленнєвої діяльності. Формами навчання були: практичні і лабораторні заняття, відвідування і перегляд занять і розваг народознавчої спрямованості у дошкільних закладах, дослідницька діяльність студентів у дошкільних закладах.

На третьому, продуктивно-творчому етапі, стимулювали студентів до творчого використання набутих знань, умінь і навичок за показниками всіх чинників: лексичного, народознавчого, лінгводидактичного, комунікативного, оцінно-регулятивного. На цьому етапі реалізувались такі педагогічні умови: залучення студентів до науково-дослідної діяльності; реалізація студентами одержаних знань у процесі педагогічної практики у дошкільних навчальних закладах. Формами роботи виступили: педагогічна практика, гурток „Мовлення і діти", підготовка курсових і дипломних робіт, науково-практичної конференції, конкурси наукових студентських робіт.

За результатами прикінцевого зрізу відбувались відчутні позитивні зміни за всіма показниками у студентів експериментальних груп. Так, до високого рівня готовності піднялось 42% студентів (у контрольній групі цей рівень був відсутнім), на достатньому стало 46% студентів (було 24%) і на допустимому рівні залишилось 12% (було 34%), критичний рівень був відсутнім.

У контрольній групі на достатньому рівні виявилось 26% студентів (було 22%) і на критичному рівні перебувало ще 34% (було 46%) майбутніх фахівців.

Висновки. У процесі дослідження було виявлено, що формування комунікативної компетенції студентів проходить певні послідовні стадії, а саме: збагачення та уточнення системи знань з українського мовлення у процесі вивчення відповідних тем у фахових дисциплінах лінгвістичної і народознавчої спрямованості, активізація набутих знань, формування мовленнєвих умінь і навичок щодо роботи з дітьми у процесі практичних і лабораторних занять з фахових дисциплін; практичне втілення набутих знань і вмінь, сформованих навичок мовленнєвої роботи в активній професійно-мовленнєвій діяльності, в ході педагогічної практики; усвідомлення майбутніми вихователями місця і значення мовленнєвої роботи у навчально-виховній системі дошкільного закладу.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти. – К.: Дошкільне виховання, 1999.
2. Богуш А. М. Методика навчання дітей української мови в дошкільному закладі / Алла Михайлівна Богуш. – К.: Вища школа, 1992.
3. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1.
4. Василевич А. П. Проблема измерения языковой компетенции /А. П. Василевич / Лингвистические основи преподавания языка. – М.: Наука, 1983.

5. Вятютнев М. Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М. Н. Вятютнев // Научные традиции и новые направлення в преподавании русского языка и литературы. – М., 1986.

6. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6.

7. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4.

8. Ємельянова Н. Л. Підготовка майбутніх вихователів до роботи над засвоєнням старшими дошкільниками народознавчої лексики / Н.Л. Ємельянова. – Автореф. дис. канд. пед. наук. – Одеса, 2003.

9. Котик Т. М. Методика підготовки студентів до навчання дошкільників української мови / Т. М. Котик. – Автореф. дис. канд. пед. наук. – Одеса, 1994.

Статья посвящена обоснованию условий формирования языковой и речевой компетенции будущих воспитателей детских дошкольных учреждений.

The article is devoted to giving proof of speech and language competences' formation of future pre-school teachers.

УДК 613

Бондаренко О. М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ „ВАЛЕОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ”

Необхідність розв'язання проблеми збереження здоров'я підростаючого покоління набуває у сучасних умовах державного значення. У зв'язку з цим особливу роль має здійснення системи підготовки майбутніх педагогів, яка забезпечила б формування валеологічної компетентності сучасної молодої людини. Важливим є з'ясування суті поняття „валеологічна компетентність майбутніх учителів”.

Постановка проблеми. В умовах інтегрування України до європейського співтовариства відбувається реформування українського суспільства, особливо його освітньої галузі. Сучасна державна політика у галузі вищої педагогічної освіти спрямована на реалізацію основних положень компетентнісного підходу до підготовки фахівців. Проблема якості підготовки майбутніх учителів, здатних ефективно вирішувати питання здоров'язбереження та здоров'ятворення свого та своїх вихованців, виховання людини у дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної й суспільної цінності актуалізує питання формування їхньої валеологічної компетентності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз результатів досліджень науковців у галузі формування здорового способу життя (В. Бобрицька, В. Горащук, Г. Кривошеєва, С. Лапаєнко, В. Нестеренко, І. Поташнюк, Н. П'ясецька, Є. Чернишова та ін.), а також наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених, присвячених проблемі „компетенізації освіти” (К. Абульханова-Славська, І. Єрмаков, Л. Лук'янова, О. Овчарук, В. Піщулін, О. Пометун та ін.) свідчать, що у вітчизняній педагогіці відчутний брак наукових досліджень, у яких обґрунтовувались би теоретичні та методичні підходи до формування валеологічної компетентності майбутнього вчителя, не з'ясовано суть цього поняття.

Все викладене вище й зумовлює актуальність нашого дослідження, яке виконано у контексті загального плану науково-дослідних робіт Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького і має за мету дослідити різні психолого-