

професійного самовизначення старшокласників у процесі технологічної підготовки має стати програма курсу «Побудова кар'єри у сфері інженерно-технічних професій», зміст якого реалізується за рахунок годин варіативної складової навчальних планів профільної школи.

### Література:

1. Бех І.Д. Особистісно орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади. - К.: Либідь, 2003. - Кн. 1. - 280 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование). - М.: Просвещение, 1968. - 452 с.
3. Професійне самовизначення старшокласників: Методичний посібник //Д.Закатнов, О.Мельник, О.Осипов, О.Морін, Л.Гуцан, О.Скалько /За ред. Д.Закатнова. - К.: Вид. дім «Шкільний світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. - 128 с. - (Б -ка «Шкільн. світу»).

## ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ДИДАКТИЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ

А.П. Шролик

Очікування українського суспільства, щодо школи проголошені в Національній доктрині розвитку освіти, спрямовані на перехід освітньої системи на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентоспроможність у європейському та світовому освітніх просторах, формування покоління молоді, що буде захищеним та мобільним на ринку праці, здатним робити особистий духовно - світоглядний вибір, матиме необхідні знання, навички та компетентності для інтеграції в суспільство на різних рівнях, буде здатним навчатися протягом життя [10, с. 14].

*Актуальність теми:* У багатьох європейських країнах сьогодні переглянуто та внесено зміни до навчальних програм задля того, щоб основні результати навчання базувались на досягненні учнями необхідних компетентностей. Більшість науковців говорять про необхідність визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, інтегрованими, *ключовими*.

Такий підхід дав підстави зарубіжним науковцям зробити висновок про те, що ключові (найвагоміші та найбільш інтегровані) компетентності сприяють досягненню успіхів у житті, сприяють підвищенню якості суспільних інститутів, відповідають багатоманітним сферам життя.

На думку експертів, створення умов для набуття необхідних компетентностей протягом всього життя сприятиме: продуктивності та конкурентоспроможності людини на ринку праці; скороченню безробіття завдяки розвитку гнучкої (адаптивної) та кваліфікованої робочої сили; розвитку середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції.

Експерти програми «DeSeCo» визначають компетентність (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії [7, с.9].

Таким чином, самі лише знання вже не є критеріями готовності до діяльності. Сучасні тенденції вимагають нового виміру рівня професійної готовності, що базується на компетентнісному підході та визначає сукупність необхідних умінь та навичок, які сприятимуть успішному застосуванню знань з певного фаху. Проте, якщо перелік ключових компетенцій для середньої школи є визначеним, в тому числі й українськими педагогами, і чітко сформульованим, то щодо вищої школи, підготовки майбутніх вчителів знання, вміння

і навички, здобуті впродовж навчання в університеті та необхідні для професійного становлення повинні розглядатися в світлі компетентнісного підходу з точки зору їхнього реального втілення у життя та спроможності майбутніх учителів ефективно діяти, користуватися новітніми технологіями та функціонувати у будь-якому соціальному середовищі. Що стосується майбутніх викладачів іноземної мови, то потреба у визначенні фахових компетенцій зростає, оскільки знання іноземних мов є безпосередньою умовою можливості отримати якісну освіту, бути мобільним, мати активну життєву позицію.

*Постановка проблеми.* Отже, які компетенції входять до структури готовності майбутніх викладачів іноземної мови до взаємодії з учнями в навчальній діяльності? Що ми розуміємо під компетенцією та компетентністю, коли мова йде про фахову підготовку у вищій школі?

На початковому етапі виникнення поняття «компетенція» стосувалося навичок та знань, що не входили до навчальної програми, але поступово із позакласних умінь та навичок компетенції перетворились на навчальні – введені до предметної програми. Головною концепцією відбору та визначення компетенцій стала необхідність підготовки молодого покоління до подальшого життя з його вимогами, оскільки навчальні заклади не є самодостатніми, а призначені для надання тим, хто навчається, компетенцій для реального життя, а не лише для навчання. Психологічна зрілість розглядається як історичний продукт сформованих частково родиною, частково школою, а частково в процесі конфлікту чи співробітництва між навчальними та іншими закладами [12, с.17-19].

І.А. Зимня у своїй статті аналізує два підходи до визначення понять «компетентність» та «компетенція». Згідно з першим трактуванням ці поняття ототожнюються та визначаються як здатність робити щось добре чи ефективно, відповідати вимогам під час влаштування на роботу та виконувати особливі трудові функції. Друге подає компетентність як поняття, що ґрунтується на знаннях, є інтелектуально - та особистісно-зумовленою соціально-професійною життєдіяльністю людини, що диференціюється від поняття «компетенція». Дж. Равен підкреслює, що «види компетентностей» є «мотивованими здібностями». Автор наголошує, що існує проблема не лише визначення змісту поняття ключових компетенцій, але й їх розмежування та класифікації. А.В. Хуторський розрізняє ціннісно-змістову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудова, особистісну компетенцію та компетенцію особистісного вдосконалення.

За теоретичну основу визначення компетентностей І.А. Зимня взяла наступні засади, сформульовані в психології:

- людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б.Г. Ананьєв);
- людина проявляється у системі ставлення до суспільства, до інших людей, до себе, до праці (В.М. Мясіщев);
- компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н.В. Кузьміна, А.А. Деркач);
- професіоналізм передбачає компетентності (А.К. Маркова).

З цих позицій автор розмежувала три основні групи компетентностей:

- компетентності, що стосуються самої людини як особистості, суб'єкта життєдіяльності;
- компетентності, що стосуються взаємодії з іншими людьми;
- компетентності, що стосуються всіх форм діяльності людини [5, с.34-42].

Зважаючи на специфіку підготовки майбутніх фахівців з викладання іноземної мови, на пильну увагу заслуговує друга група, що містить компетенції соціальної взаємодії та компетенції у спілкуванні.

При вивченні **іноземної мови** доцільно говорити про комунікативну компетенцію. Вимагається досягнення учнями такого *рівня комунікативної компетенції*, що дозволяє спілкуватись (розуміння (аудіювання, читання), говоріння, письмо). *Комунікативна компетенція* складається з трьох головних видів – мовленнєвої, мовної та соціокультурної. Мовленнєва, в свою чергу, складається з 4 -х видів компетенцій – аудіювання, говоріння,

читання та письма; *мовна* містить лексичну, граматичну, фонологічну та орфографічну, а *соціокультурна компетенція* охоплює два види – країнознавчу та лінгвокраїнознавчу компетенції. При цьому компетенції розглядаються як результати навчання та детально характеризуються, що дає змогу укладачам програм зрозуміти зміст цього поняття. Саме при визначенні компонента іноземної мови автори при описі результатів навчання виходять з позицій, що може робити учень, а саме: спілкуватись, використовувати компенсаторні засоби тощо. Це дає підстави стверджувати, що ця галузь найбільш суттєво та систематизовано узагальнює й трактує поняття компетенції [10, с.18].

Професійно-педагогічна компетентність у сфері виховання визначається сукупністю умінь педагога особливим чином структурувати наукові і практичні знання з метою ефективного розв'язання виховних задач. Особистісні знання є результатом розвинених здібностей і спрямованості, що впливають на сприйняття педагогічних явищ, ситуацій. Її основними елементами є компетентність у галузі теорії та методики виховного процесу, його цілей, завдань, принципів, закономірностей, змісту, засобів, форм, прийомів та методів; компетентність у галузі фахових предметів і знання того, як зробити процес навчання, зміст предмета провідним засобом виховання учнів; соціально-психологічна компетентність у галузі процесів спілкування; диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивації, здібностей, спрямованості учнівської молоді; суто психологічна компетентність у сфері достоїнств і недоліків власної діяльності і особистості [4, с.12 ]

Далеко не кожен майбутній учитель чітко уявляє свою майбутню роль та докладає зусиль до того, щоб психологічно та методично підготуватися до взаємодії із школярами. Тож вкрай необхідно переконатися у наявності цієї готовності чи за необхідності виробити цю готовність.

Готовність – це первинна фундаментальна умова успішного виконання будь-якої діяльності. Виникнення стану психічної готовності до діяльності починається з постановки мети на основі потреб та мотивів. Далі виробляються план, установи, моделі, схеми дій, що попереду. Після цього людина береться до втілення готовності, що з'являється у її предметних діях, застосовує певні засоби та способи діяльності, порівнює хід та проміжні результати із поставленою метою, вносить корективи. Готовність містить наступні компоненти:

- 1) мотиваційні – потреба успішно виконати поставлене завдання, інтерес до діяльності, прагнення домогтися успіху та показати себе з найкращого боку;
- 2) пізнавальні – розуміння обов'язків, завдання, оцінка їх значущості, знання засобів досягнення мети, уявлення про ймовірні зміни обставин;
- 3) емоційні – почуття відповідальності, впевненості в успіху;
- 4) вольові – керування собою та мобілізація сил, зосередження на завданні, відволікання від дій, що заважають, подолання сумнівів, страху.

Готовність до професійної діяльності містить як стійкі особистісні особливості людини (переконавання, погляди, риси характеру тощо), так і ситуативні психологічні стани, пов'язані з професійною діяльністю. Про готовність до професійної діяльності можна судити з того, якою мірою новий подразник (нове середовище, умови нових завдань тощо) перевершує «норму адаптації» до «старих» подразників... Організуючи процес формування у студентів готовності до професійної діяльності, необхідно: визначити склад професійно значущих якостей, якими має володіти спеціаліст, для побудови на цій основі моделі готовності майбутнього спеціаліста до професійної діяльності; вивчити професійне середовище спеціаліста та провести інформаційний аналіз професійної діяльності для розробки навчально-інформаційної моделі професійного середовища [3, с. 99-102].

Для того щоб виділити основні критерії готовності студентів до професійної діяльності, проаналізуємо дослідження педагогів-науковців, що займалися цією проблемою. Л.О. Савенкова визначає такі рівні готовності майбутніх педагогів: стихійно – репродуктивний (студент стихійно переносить з життя готові зразки спілкування в умови професійної комунікативної ситуації); репродуктивний (запозичення з досвіду інших

педагогів готових зразків професійного спілкування і використання їх без внесення змін та доповнень для розв'язання конкретної професійної комунікативної ситуації); реконструктивний (студент переносить засвоєні варіанти рішення, прийоми спілкування в умови нової комунікативної ситуації); варіативний (володіння вміннями комбінувати відомі студентів прийоми спілкування); творчий (студент спонтанно створює комунікативні прийоми та приймає рішення щодо конкретної ситуації професійного спілкування). Для оптимізації показників готовності до професійного спілкування слугують такі принципи: системності (відображає необхідність впровадження в практику діяльності закладів вищої освіти системи підготовки, з визначенням її мети, завдань, засобів, умов ефективності функціонування та діагностики результативності, що забезпечує суттєве підвищення рівнів сформованості комунікативних умінь); психолого-педагогічної діагностики (передбачає проведення підготовки з урахуванням зрушень у рівнях сформованості у студентів умінь); оптимальності (відображає відбір методів, форм, побудову етапів підготовки залежно від диференціації груп студентів та з урахуванням індивідуального підходу до кожного з них); варіантності (передбачає необхідність подолання одноманітності змісту, форм, методів підготовки) [ 9, с.12–16].

Ю.О. Костюшко у своєму дисертаційному дослідженні виділяє такі уміння, необхідні майбутньому педагогу при взаємодії з дітьми:

I. Педагогічна спрямованість. Спрямованість зосереджує увагу педагога на цілях педагогічної діяльності, дає можливість ефективніше розподіляти власний потенціал, знання, досвід відповідно до задач, які необхідно вирішувати; визначає курс особистої діяльності.

II. Уміння впроваджувати (ідеї, цілі, рішення) в діяльність, використовуючи творчий підхід і комунікативні вміння для подолання міжособистісних бар'єрів комунікації.

III. Вміння діяти (дієвість).

IV. Дослідження. Вміння робити висновки з власного досвіду і перетворювати його на знання.

V. Вміння застосовувати (використовувати) набуті знання, досвід під час прийняття рішень.

Дослідник виділяє 4 рівні сформованості та демонстрації вмінь:

1. Уміння не проявляється (низький).
2. Репродуктивно-алгоритмічний (середній).
3. Технологічний (достатній).
4. Творчо-пошуковий (високий) [6, с.75-76].

5. І.Я. Глазкова у своєму дисертаційному дослідженні дає визначення готовності студентів до організації навчального діалогу у професійній діяльності як безпосереднього результату професійної підготовки майбутнього вчителя, складного інтегративного особистісного утворення, що забезпечує доцільність та можливість організації суб'єкт-суб'єктного спілкування і містить мотиви, ціннісні орієнтації, стосунки, інтереси, професійні знання, вміння та рефлексивну поведінку суб'єкта. Автор виділяє основні критерії та показники (позитивна мотивація, сформованість системи знань та вмінь, рефлексивна поведінка суб'єктів), що відображають суттєві характеристики рівнів готовності майбутніх учителів до організації навчального діалогу в професійній діяльності та диференціюються як творчий, продуктивний, репродуктивно-варіативний, репродуктивний.

*Творчий рівень* характеризується стійким інтересом студентів до проблеми, усвідомленням її необхідності та значущості, позитивно-активним ставленням до оволодіння методикою його організації, сформованою потребою в самовдосконаленні етико-гуманістичних умінь, творчою позицією на заняттях.

Для *продуктивного рівня* характерним є досить стійкий інтерес до проблеми, позитивно-пасивне ставлення, частково-творча позиція на заняттях; студенти переважно мають ґрунтовні знання, але не завжди адекватно застосовують їх в етичних ситуаціях.

*Репродуктивно-варіативному рівню* притаманний ситуативний інтерес, нейтральне ставлення студентів до оволодіння методикою організації навчального діалогу, виконавчо-нормативна позиція на заняттях.

*Репродуктивний рівень* характеризується відсутністю інтересу, негативним ставленням до методики оволодіння організацією навчального діалогу, пасивною позицією на заняттях [2, с. 8, 13].

Н.В. Якса у своїй статті щодо полікультурної підготовки майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії надає поелементний склад професійної підготовки майбутніх фахівців, виділяючи мотиваційно-цільовий, змістовно-операційний і оцінно-результативний елементи професійної підготовки студентів.

Мотиваційно-цільовий елемент професійної підготовки майбутніх фахівців зосереджується на меті, що припускає особливу взаємодію і взаємовплив педагога і студента: з одного боку, це мета, яку визначено педагогом, – підвищити самостійність майбутніх учителів, їхню конкурентоздатність, професіоналізм,... з іншого боку, це мета, що стоїть перед студентом, – активно долучатися до професійної діяльності, опанувати відповідними знаннями, вміннями, навичками і досвідом.

Змістовно-операційний елемент професійної підготовки. Зміст професійної підготовки студентів пов'язаний не тільки із систематизацією й узагальненням раніше засвоєного матеріалу, а також із пошуком нестандартних рішень проблеми, теоретичною розробкою і створенням власного творчого продукту з наступним публічним захистом.

Продуктом і результатом дієво-практичної професійної підготовки студентів є досвід самостійного використання теоретичних знань на практиці, використання у своїй роботі елементів дослідницької і творчої діяльності, навички позитивного спілкування і взаємодії з колегами по роботі і викладачами [11, с. 270-274].

Л.В. Бродська, досліджуючи готовність майбутніх учителів іноземної мови до виховної роботи в школі, виділяє такі компоненти цієї готовності:

Мотиваційно-вольовий – формує основу для реалізації інших її структурних компонентів, виступає як передумова сформованості певних якостей особистості, його змістовими характеристиками є: гуманістична спрямованість професійної діяльності, наявність інтересу і стійкої педагогічної позиції щодо гуманістичних засад процесу виховання підростаючого покоління; любов до дітей, потреба в розумінні внутрішнього світу дитини, бажання сприяти її особистісному розвитку, соціалізації; потреба розвивати свої педагогічні здібності; вміння керувати собою, своїм психічним станом.

Інтелектуально-операційний компонент характеризується: вміннями використовувати в практичній діяльності знання, що відображають сучасний стан розвитку психології і педагогіки; здатністю до інтерпретації і використання у виховному процесі різноманітної інформації; теоретичною і практичною готовністю до реалізації виховних функцій у педагогічному процесі (діагностичної, прогностичної, конструктивної, організаторської, формуючої, аналітичної). Професійно важливими якостями в структурі інтелектуально-операційного компонента готовності педагога є: педагогічне мислення, професійна працездатність, активність, педагогічні здібності. Змістовими характеристиками оцінювально-рефлексивного компонента є: вміння накопичувати і систематизувати інформацію щодо результатів виховних заходів, динаміки вихованості учнів; аналізувати ефективність виховного заходу, участі окремих учнів в його організації і проведенні; аналізі досягнутого у виховній роботі, виявлення припущених помилок і недоліків; аналіз ефективності своєї педагогічної діяльності, визначення особистісних і професійних обмежень; оцінка дійсного рівня своєї професійної підготовки до реалізації виховної роботи в школі; наявність усвідомленої потреби, визначення шляхів професійної самоосвіти і самовиховання, систематичність самостійної роботи з професійного самовдосконалення. Значущими професійними якостями тут є: самостійність, самокритичність, професійна самооцінка, самоконтроль [1, с.27-28].

Відповідно до проаналізованого матеріалу можна класифікувати рівні готовності майбутніх вчителів до дидактичної взаємодії із учнями наступним чином:

– репродуктивний – студенти механічно виконують вказівки підручників, дотримуючись шкільної програми; викладають новий матеріал, а потім проводять опитування;

– ситуативно-продуктивний – викладання програмного матеріалу з дотриманням не лише загальних рекомендацій, а й стилю та методів викладання, засвоєних від своїх викладачів в університеті; при цьому можливі новаторські та творчі прийоми у поданні матеріалу та формі опитування;

– стабільно-продуктивний – застосовуючи ті прийоми, яких студент навчився на заняттях з методики та відвідуючи заняття досвідчених викладачів ВНЗу та педагогів школи, в якій він працює, майбутній педагог розробляє власну систему викладання матеріалу, якої стабільно дотримується;

– творчий (креативно-імпровізаційний) – студент, що має гарну підготовку та багато засвоїв на заняттях з методики та від старших викладачів, поєднує засвоєні прийоми із власними розробками, постійно проводить конкурси, змагання та захист учнями власних проєктів; активно бере участь у позакласній роботі, залучаючи учнів. Має загальний план роботи на уроці, але при потребі відступає від нього, орієнтуючись на підготовку та настрої учнів; створює невимушену атмосферу на уроці, може поставити себе на місце учня та навпаки.

Л.О. Савенкова пропонує для оцінки ступенів сформованості загально педагогічних умінь використовувати класифікацію, розроблену Л.Ф. Спіріним: допрофесійний (вихідний), початкового оволодіння (низький – професійна адаптація), обмеженої сформованості (середній – професійне становлення), достатньої сформованості (високий - затвердження) та успішного оволодіння (майстерність, або творчий рівень). Дослідник спирався на критерії, що характеризують професійну дію з погляду спрямованості, професійності, доцільності, оригінальності, педагогічного новаторства, освоєності і своєчасності [8, с. 51-52].

*Висновки:* Взнявши ці критерії за основу, можна визначити, що студенти із вихідним та низьким рівнем готовності до взаємодії не мають професійної мотивації та психологічно не готові до діяльності, орієнтовані лише на засвоєння інформації, потрібної для оволодіння іноземною мовою, не вміють аналізувати ситуацію, при цьому виявляють невисоку активність та репродуктивні навички при засвоєнні матеріалу, виявляючи неухважність та пропускаючи заняття. Середній рівень готовності виявляється у студентів, які мають часткову педагогічну спрямованість, показують досить гарні результати у навчанні іноземним мовам і методиці, але лише приблизно уявляють, як безпосередньо взаємодіяти з учнями та слабо орієнтовані на викладацьку професію; не виявляють творчого підходу та не вміють орієнтуватися на ситуацію та змінювати попередньо розроблені плани. Високим рівнем готовності відрізняються студенти, які засвоєні знання готові застосувати на практиці та зорієнтовані на професію педагога і психологічно готові до взаємодії з учнями. Вони цікавляться не лише іноземними мовами, але й новими методами та прийомами викладання; збирають педагогічний досвід старших викладачів, беруть участь у конкурсах педагогічної майстерності, активно долучаються до заходів, пов'язаних із підтримкою зв'язків зі школами, із задоволенням проводять виховні заходи у власній академічній групі та для студентів молодших курсів. Що стосується найвищого, творчого рівня, то від високого його відрізняє власний педагогічний досвід, вміння орієнтуватися у педагогічній ситуації та пристосовуватися до змін, високий рівень науково-методичної компетентності. Водночас неможливо сказати, що випускник, який тільки залишив стіни навчального закладу і з практичної точки зору мав лише досвід під час проходження педагогічної практики може володіти рівнем підготовки, що дорівнює майстерності. Для цього необхідно провести більше кількох контрольних занять під час педпрактики. Майстерність має бути відточена на практиці. Тож компетентність, яка, на нашу думку, є загальнохарактеризуючою рисою

спеціаліста, для майбутнього вчителя іноземної мови повинна складатися із низки компетенцій, домінуючою з яких є комунікативна.

### Література:

1. Бродська Л.В. Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до виховної роботи в школі. - Автореф. дис. канд. пед. наук: - Інститут вищої освіти АПН України. – Київ. – 2006. - 45 с.
2. Глазкова І.Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності. - Автореферат дис. канд. пед. наук: Бердянський національний держ. ун -т. – Харків, 2004. – 25 с.
3. Денисова А.Л. Формирование готовности у студентов к профессиональной деятельности в условиях информатизации образования// В. А. Слостенин. Теория и практика высшего педагогического образования: Межвузовский сборник научных трудов – М: «Прометей». – 1993. - 117 с.
4. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. – Житомир: Житомирський держ. пед. ун -т, 2003. – 192 с.
5. Зимняя И.Я. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования// Высшее образование сегодня. – 2003. - №5. - с. 34 – 42.
6. Костюшко Ю.О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту. - Дис. канд. пед. наук 13.00.04/ Житомирський держ. ун -т ім. І. Франка – Житомир, 2005. - С. 75 – 76.
7. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики – К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с. - С. 9
8. Савенкова Л.О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об’єкт психолого-педагогічного управління. – К.; КНЕУ, 2005. – 215 с. – С. 51 – 52.
9. Савенкова Л.О. Теоретико -методологічні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування. – Автореферат дисертації доктора педагогічних наук. – Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 1998.
10. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: «К.І.С.», 2003. – 296 с. – С. 18.
11. Якса Н.В. Полікультурний зміст педагогічної підготовки майбутнього вчителя//Вісник Житомирського держ. ун -ту ім. І.Франка. – 2005. - №25. – с. 270 – 274
12. L. H. Salganik, D. S. Rychen, U. Moser, J. W. Konstant \Definition and Selection of Competences - Projects on Competences in the OESD Context (Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations). - Swiss Federal Statistical Office, - Neuchatel, 1999. - 51p.

## ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

---

---

### СТРУКТУРА ТА СУТНІСТЬ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Т.А. Авксентьєва

Національна доктрина розвитку освіти України одним із основних завдань національного виховання визначає формування високої моральної культури молоді. У зв'язку з цим перед сучасною педагогічною наукою та практикою постає проблема обґрунтування такої системи виховання, яка б забезпечувала високий рівень розвитку моральної свідомості особистості.

**Мета** статті полягає у з'ясуванні сутності та структури моральної свідомості особистості.

Мораль визначається як «система ідей, принципів, законів, норм і правил поведінки та діяльності, які регулюють гуманні стосунки між людьми за будь-якої ситуації на демократичних засадах» [4, с.250]. Вона є необхідною ланкою суспільної системи, яка регулює з певних позицій і за допомогою відповідних засобів поведінку людей. Суспільні моральні вимоги не безпосередньо, автоматично реалізуються в прийнятні для суспільства способи поведінки, а спершу усвідомлюються і сприймаються особою, тобто трансформуються у відповідні особистісні феномени. Будь-який суспільний вплив на людину в тій чи іншій мірі переломлюється через її свідомо-психічне життя. Обов'язковою і специфічною рисою морального впливу є його перетворення в особистісне переконання, у компонент моральної свідомості особистості.

У філософсько-етичній літературі розмежовуються три аспекти моралі, які тісно пов'язані між собою і взаємодіють: моральна свідомість, моральні відносини і моральна діяльність [4].

Моральна свідомість особистості формується під впливом соціальної моралі як регулюючої системи людської поведінки й організованого морального виховання і складає раціональну основу морального життя людини, що дозволяє їй здійснювати ті або інші вчинки свідомо, з розумінням необхідності та доцільності певної поведінки.

Аналіз психолого-педагогічної науки свідчить про існування двох основних підходів до трактування змісту поняття «моральна свідомість». Перший – широкий – полягає в розумінні моральної свідомості як єдності моральних знань, почуттів і способів поведінки (А. Малихін, В. Плахтій та ін.). Так, А. Малихін моральну свідомість розглядає як «відображення в свідомості людини принципів і норм моралі, які регулюють взаємостосунки людей, їх ставлення до громадських справ, до суспільства. При цьому взаємостосунки та ставлення людини мають характер моральної діяльності» [7, с.6]. Відповідно в структурі моральної свідомості автор виділяє чотири компоненти: когнітивний, світоглядницький, емоційний і поведінковий.

В.І. Плахтій трактує моральну свідомість як «інтегративне психолого-педагогічне утворення емоційно-когнітивного та емоційно-поведінкового змісту. Це – синтез її основ: моральних почуттів, моральних знань і суджень, потреб і мотивів, поведінки» [7].

Очевидно, що в обох випадках дослідники надто широко трактують моральну свідомість, зараховуючи до її змісту також прояви моральної поведінки. На наш погляд, акцентуючи увагу на важливості тісного взаємозв'язку між моральною свідомістю і моральною поведінкою, не варто ототожнювати ці поняття, кожне з яких має власне смислове наповнення. Моральна свідомість виступає орієнтаційною основою, детермінантою моральної поведінки, однак остання не може розглядатися як її складовий компонент.