

- роз'яснити, що справжня любов до тварин – це дивитись на світ їх очима;
- розповісти що рослин і тварини – це живі істоти, що глибоко відчують і сприймають, а не іграшки з якими можна погратись і викинути;
- розповісти про життя тварин у неволі (зоопарк, цирк) і що альтернативою є природні парки, де тварини живуть своїм звичним життям, на волі тощо.

Отже, підсумовуючи все вище сказане, можна зробити такі висновки:

1. Важливими складовими процесу розвитку суб'єктно-етичного ставлення особистості до об'єктів живої природи є: спілкування з природними об'єктами, практична взаємодія з живими істотами, формування рефлексії, ідентифікації, емпатії, суб'єктифікації щодо живих організмів.
2. Процес формування етичного ставлення до живих істот проходить поетапно: цікавість → допитливість → потреба у спілкуванні → пізнання (знання) → дбайливе ставлення → відповідальне ставлення → морально-етичне ставлення.
3. Основну роль у формуванні суб'єктно-етичного ставлення до живої природи відіграє особистість вчителя, його ціннісні орієнтації, спосіб життя, етична культура.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Екологічне виховання в початковій школі / Упоряд.: І.Васильченко, О.Кондратюк. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128с.
2. Кажарская О. Екоетичне виховання в Германії // Гуманітарний екологічний журнал. – 2006. – Т.8. – Вип.2. – С.125-127.
3. Отношение школьников к природе / Педагогическая наука – реформе школы / Под ред. И.Д.Зверева, И.Т.Суравегиной; Науч.-исслед. ин-т содержания и методов обучения Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1988.-128с.
4. Степанюк А.В., Герц І.І. Біоетика. – Тернопіль: В-во ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2005. – 166с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т.4. – К.: Рад. шк., 1976. – 640с.
6. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М.: СМБІСЛ, 2000.-456с.

УДК 37.032

Пустовіт Н.А.

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто принципи формування екологічної компетентності школярів.

The article focuses on the principles of forming of the pupils environmental competence.

Поняття „принцип” походить від латинського „principium” і означає: керівна ідея, основне правило, вимога до певної діяльності чи поведінки.

В обґрунтуванні принципів формування екологічної компетентності школярів відправними положеннями є сутнісні ознаки останньої. Насамперед – це розуміння її як характеристики, набутої завдяки освіті і вихованню (включаючи самовдосконалення особистості), що дозволяє визначити в якості принципового положення про взаємообумовленість, єдність навчання, виховання і розвитку особистості. При цьому, як зазначає психолог О.М.Кудрявцева, у екологічній освіті принцип єдності навчання і виховання реалізується найповніше [1].

Похідною від цього є ідея про врахування закономірностей кожного з цих процесів. Отже, формування екологічної компетентності підпорядковується загальнодидактичним закономірностям навчання і виховання.

Оскільки система дидактичних принципів загальновідома, і чимало принципів екологічної освіти і виховання являють собою їх конкретизацію, доцільно зупинитись лише на тих положеннях, що визначають особливості цього освітньо-виховного напрямку. Отже, метою цієї статті є визначення загальнодидактичних та специфічних принципів формування екологічної компетентності.

Найзагальніші принципи екологічної освіти і виховання визначені у багатьох міжнародних документах, починаючи з Міжурядової конференції з освіти в галузі навколишнього середовища (Тбілісі, 1977). Це принципи цілісності навколишнього середовища; єдності природи і людини; міждисциплінарний підхід і активна, відповідальна участь окремих осіб і колективів.

Міжнародна стратегія дій в галузі освіти і підготовки кадрів з питань навколишнього середовища на 1990-ті роки наголошує на неперервності цього процесу [2: 5–9].

В обґрунтуванні концептуальних положень, в тому числі й принципів екологічної освіти чималий внесок належить російським вченим А.Н.Захлебному, І.Д.Звереву, І.Т.Суравегіній, які визначили принципи єдності пізнавальної і практичної діяльності з вивчення і покращення природного і перетвореного середовища; міжпредметності й інтеграції знань про природу і суспільство; взаємозв'язку у розкритті локальних і глобальних екологічних проблем [3].

А.Н.Захлебний об'єднує відповідні принципи у три групи: добору змісту, процесу навчання і виховання. Однак, вчений зазначає їхню поліфункціональність, оскільки функції окремих принципів іноді важко розмежувати. До таких вчений відносить принципи міждисциплінарності, систематичності і системності, зв'язку теорії з практикою. Принципами добору змісту виступають взаємозв'язок глобального, національного і краєзнавчого підходів; принципи співробітництва; прогностичності. Серед принципів положень, що мають чітко виражений характер виховного процесу, виділяється вимога єдності інтелектуального і емоційного сприйняття довкілля з практичною діяльністю з його захисту і покращення [4].

Російські дослідники С.Н.Глазачев, С.Є.Петров висувають у якості одного з провідних принципів комплементарності – доповнюваності – екологічної освіти до різних напрямів навчально-виховної роботи школи [5].

У Концепції екологічної освіти в Україні сформульовані відповідні принципи державної політики. Проте принципів положення самого процесу екологічної освіти і виховання у цьому документі відображені недостатньо, а відтак, потребують конкретизації.

Актуальною нині тенденцією екологічної освіти і виховання є їх сприйняття в контексті освіти в інтересах збалансованого розвитку. Принципи останньої визначені у відповідній Стратегії ЄЕК ООН. Серед них привертають увагу такі: розширення концепції екологічної освіти з охопленням широких питань розвитку; розвиток системного, критичного і творчого мислення; подолання ізольованості школи від суспільства, налагодження співробітництва і партнерства різних секторів суспільства. Принцип неперервності відповідної освіти протягом усього життя доповнено охопленням усіх елементів життєвої сфери. Значну увагу приділено суто виховним аспектам через принципи розгляду етичних питань, формування почуття відповідальності; зміщення акцентів з передачі інформації на розвиток вмінь приймати рішення [6].

Означені принципи є основоположними для процесу формування екологічної компетентності школярів, оскільки екологічна освіта визнана базовою в освіті в інтересах збалансованого розвитку, а мета останньої визначається через поняття компетентності.

Наведені принципи можуть бути уточнені з урахуванням закономірностей формування складових цієї характеристики особистості. Оскільки екологічна компетентність, як будь-яке комплексне утворення, набагато складніше простої сукупності окремих компонентів, принципи відповідного педагогічного процесу мають враховувати, крім механізмів формування окремих складових, ще й закономірності їх якісних

взаємопереходів, що відображають не стільки лінійні, скільки синергетичні, системні взаємозв'язки і залежності.

Належить також з'ясувати ієрархічні зв'язки між обґрунтованими принципами, оскільки одні з них відображатимуть найзагальніші закономірності навчання, виховання, розвитку особистості і матимуть першорядне, інші – підпорядковане значення у формуванні екологічної компетентності школярів, стосуючись окремих аспектів цього процесу.

Одним з основоположних є принцип виховання (підтримки) почуття власної гідності, що асоціюється з самооцінкою, самоповагою, прийняттям себе і позитивним ставленням до себе, узгодженістю реального та ідеального „Я”. Значення цього принципу визначається тим, що ставлення особистості до самої себе може виступати потужним мотивом її діяльності, в тому числі – діяльності з самовдосконалення. Оскільки висока самоповага асоціюється з позитивними, а низька – з негативними емоціями, мотив самоповаги – це „особиста потреба максимізувати переживання позитивних і мінімізувати переживання негативних установок стосовно себе” – зазначає І.С.Кон, цитуючи Г.Каплан [7: 100–101]. Людина з високою самоповагою вважає себе не гіршою за інших, вірить у себе і в те, що зможе здолати перешкоди, свої слабкості. Конфлікт реального та ідеального „Я” у цьому випадку вирішується у діяльності (навчанні, праці чи самовихованні). Низька самоповага, навпаки, передбачає стійке почуття неповноцінності, що справляє у крайній негативний вплив на емоційний стан і соціальну поведінку особистості. Визнання і часто навіть гіпертрофія власних недоліків слугують у цьому випадку не стартовим майданчиком для їх подолання, а засобом самовиправдання, відмови від діяльності [7: 101–103].

Продовжуючи цю думку, українські дослідники зазначають: „самооцінка є важливим етапом і моментом у самовдосконаленні людини. Вона є своєрідним мостом між самопізнанням і наступним етапом роботи людини над собою. За результатами самопізнання особистість оцінює як свої наявні якості, знання, вміння та інші характеристики (їх спрямованість, рівень розвитку, можливу відсутність), так і внутрішні резерви, що полягають у здібностях, можливостях і, передусім, у вольових якостях успішного вдосконалення себе” [8: 381].

Почуття власної „негіршості”, достоїнності, здатності до самоздолання і самовдосконалення складають необхідне підґрунтя екологічної компетентності, оскільки вона пов'язана зі свідомим активним формуванням екологічно значущих навичок, регулюванням споживання, обмеженням або відмовою від деяких звичок тощо.

До найзагальніших принципів формування екологічної компетентності слід також віднести діяльнісний підхід, згідно якого розвиток діяльності виступає умовою і способом розвитку особистості. Цей принцип спирається на принцип єдності свідомості і діяльності, сформульований у дослідженнях С.Рубінштейна, А.Леонтьєва, Л.Божович [9: 72–125].

Діяльність в широкому розумінні – це взаємодія з середовищем, у якій людина досягає свідомо поставлених цілей; діяльність включає у себе матеріалістичні і духовні операції, зовнішні і внутрішні процеси, тобто діяльністю є робота думки людини у такій же мірі, як і робота руки [9: 72–73].

У контексті проблеми формування екологічної компетентності діяльнісний підхід уточнюється як принцип безпосередньої самодіяльної участі. Така участь важлива з огляду на необхідність розв'язання головного протиріччя сучасної екологічної освіти школярів, що характеризує невідповідність між глобальністю представлених у змісті різних навчальних предметів екологічних знань і вимог до учнів та можливостями школярів у їх застосуванні, обмеженими соціальним статусом і роллю, віковими психофізичними особливостями тощо.

Йдеться про те, що екологічні знання, яких набувають учні у школі, не співвідносяться з рівнем відповідальності, яку здатні нести школярі стосовно взаємодії людини і природи. Зокрема, це стосується відомостей про закономірності взаємодії організмів з навколишнім середовищем, адаптації окремих організмів до умов середовища існування (елементи аутоекології і синекології – в курсі біології) або інформація про деякі аспекти промислового використання природних ресурсів і охорони навколишнього

середовища (в курсах хімії, фізики) чи екологічну проблематику глобального рівня (щодо окремих материків, океанів, галузей виробництва – у курсі географії). Навіть подібна інформація стосовно рідного краю надто узагальнена, аби її можна було застосувати безпосередньо. Адже реально школярі не в змозі протистояти промислового забрудненню, браконьєрству тощо. Те саме можна стверджувати стосовно дорослих – представників тих професій, що не справляють безпосереднього – позитивного або негативного – впливу на стан довкілля. Спеціальні дослідження підтверджують: у школярів формуються уявлення про екологічні проблеми, як щось віддалене, до чого вони не причетні; про охорону довкілля як царину професійної діяльності фахівців, політиків та державних діячів, а можливість особистої участі у вирішенні проблем довкілля школярі вбачають лише за умов, коли „стануть міністрами екології” (тобто, коли суттєво зміниться їхній соціальний статус).

Практика екологічної діяльності переважної більшості школярів зводиться до насаджування дерев, прибирання території школи чи мікрорайону, підгодовування птахів чи облаштування штучних гніздівель, у окремих випадках – очищення джерел, малих річок. При цьому зміст роботи залишається фактично незмінним з року в рік і мало диференціюється залежно від віку учнів. Масовий характер проведення подібних практичних акцій, крім незаперечних позитивних наслідків, допускає участь у них, мотивовану іншими, в тому числі – неекологічними – чинниками (участь „за компанію”, „для гарної оцінки” тощо) і не завжди може бути виявом екологічної компетентності. Трапляється, що практична природоохоронна робота набуває ознак надокучливої „зобов'язалівки” і не пов'язується з самореалізацією, виявом вільного вибору, особистими переконаннями і прагненнями. Таким чином, практичний досвід характеризується елементарними і одноманітними видами природоохоронної діяльності, що вимагає спеціально організованих умов, і мало орієнтований на самостійне прийняття рішень, моделювання поведінки.

Цілеспрямоване формування екологічної компетентності учнів загальноосвітньої школи вимагає створення ситуацій, у яких вибір здійснюється без будь-якого тиску ззовні, лише на основі знань, ставлень і досвіду, а отже, демонструє систему пріоритетів і цінностей, освіченість і вміння особистості. Така діяльність вимагає набагато конкретніших екологічних знань, а отже, зміст екологічної освіти потребує доповнення інформацією стосовно проблем, до яких безпосередньо і повсякденно причетні школярі, на основі чого вони набуватимуть навичок і досвіду компетентних рішень і дій.

Формуванню особистості сприяє лише перетворювальна діяльність. Її виховний потенціал визначають внутрішні протиріччя, що виступають рушійними силами психіки, яка, в свою чергу, є чинником розвитку діяльності. Механізми розвитку діяльності визначають умови формування інтелектуальної, афективної і потребнісно-мотиваційної сфери особистості, зокрема, породження нових потреб, їхню перебудову, зміну ієрархії [9: 78]. Таким чином, очевидним стає зв'язок діяльнісного підходу з іншим принципом формування екологічної компетентності – принципом вивіщення екологічних потреб, сформульованим на основі відповідного закону [9: 56–57; 10: 162–193]. Цей зв'язок визначає, що ефективною умовою зміни загальної ієрархії потреб є перетворювальна діяльність, яка розуміється не лише як практична природоохоронна, а й творча мислительна, духовна внутрішня робота з самовдосконалення особистості, її вольові зусилля. Такий висновок підтверджує Д.Фельдштейн, зазначаючи, що необхідна зміна співвідношення мотивів, їх ієрархії, забезпечується заданою організацією діяльності. Активна функція діяльності полягає у формуванні нових мотивів, їх цілеспрямованій перебудові [9: 83–84].

Необхідність розвитку потреб обумовлена їх першорядним значенням у формуванні цінностей, а останні визначають загальну спрямованість особистості.

Хоча ціннісна складова виділяється у структурі будь-якої компетентності незалежно від поля виявлення (математична, мовна, навіть професійна компетентність), стосовно взаємодії з природою вона є особливо значущою. Адже саме цінності надають сенсу будь-якій людській діяльності, вчинку, одні і ті ж знання чи вміння можуть бути застосовані як на збереження природи, так і на її експлуатацію, а взаємодія з природою загалом завдяки

цінностям набуває агресивно споживацьких, споглядальних або активно природоохоронних ознак.

Надаючи цінностям особливого значення у структурі і формуванні екологічної компетентності, уточнимо відповідне поняття.

Найближчим для педагогіки є визначення цінності як властивості того чи іншого суспільного предмета, явища задовольняти потреби, бажання, інтереси соціального суб'єкта (у ролі суб'єкта можуть виступати окремі особи, соціальні групи, суспільство, людство загалом). За допомогою цінностей характеризується особистісний смисл і соціально-історичне значення для суспільства певних предметів і явищ дійсності [11: 426–427].

Враховуючи функцію регуляції поведінки, І.Д.Бех визначає особистісні цінності як „один з властивих особистості шаблонів для оцінки, для усвідомленого чи неусвідомленого „виміру” допустимих у конкретних обставинах зразків соціальних дій” [12: 8, 18]. Таке визначення особистісних цінностей пояснює їх значення у структурі екологічної компетентності, а імперативно-ціннісним орієнтиром взаємодії з природою виступає концепція гармонійного, екологічно збалансованого розвитку.

У контексті закону вивищення потреб доречно звернутись до поділу останніх на матеріальні і духовні [13: 87]. Відповідно закон вивищення потреб визначає спрямованість процесу формування екологічної компетентності на виховання непрагматичного ставлення до природи, зростання духовних потреб, пов'язаних із природою і підняття їх на вищі рівні в загальній ієрархії потреб і цінностей.

Вивищення потреб являє собою процес, що регулюється інтересами і цінностями. Однак психологи застерігають, що штучне внесення цінностей більш високого порядку у непідготовлену для цього структуру потреб не може дати очікуваного результату. В синтезі потреб і цінностей потреби виявляються потужнішою організуючою силою: радше цінності будуть низведені до рівня потреб, ніж потреби зможуть винищитися до рівня цінностей.

Для справжнього вивищення потреб необхідно розхитати консервативні „потребнісні структури”, що проявляються у звичках повсякденної поведінки [10: 190–192]. У зв'язку з цим видається доцільним виділення такого виду екологічної компетентності як повсякденно-побутова, розробка відповідних змісту і методів навчально-виховної роботи зі школярами різного віку (проектів „Правила утримання домашніх тварин”, „Натисни на сміття”, „Прибери планету”, „Нечупара”, „Дім, в якому ти живеш”, „Енергозбереження”).

Практичне застосування закону вивищення потреб у педагогічній роботі може мати успіх, якщо у людини є внутрішня потреба подальшого розвитку, яка витікає зі ставлення до своєї власної діяльності і її результатів. Таким чином, закон вивищення потреб виявляється пов'язаним з виділеним нами принципом виховання власної гідності.

Висновок: Означені принципи стосуються лише окремих, хоча й значущих, аспектів формування екологічної компетентності. Вони потребують подальшого розвитку, доповнення і уточнення стосовно вікових особливостей вихованців, інших складових цієї особистісної характеристики, психологічних механізмів їх формування. Це й визначає перспективи подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кудрявцева Е.М. О некоторых психологических принципах и условиях экологического образования //Педагогические принципы и условия экологического образования: Сб. науч. трудов. – М.: Министерство просвещения СССР Академия педагогических наук СССР. Научно-исследовательский институт содержания и методов обучения АПН СССР, 1983. – С.20-26.
2. Международная стратегия действий в области образования и подготовки кадров по вопросам окружающей среды на 1990-е годы. ЮНЕСКО ЮНЕП. – 27 с.
3. Зверев И.Д. Методологические основы принципов и условий реализации экологического образования //Педагогические принципы и условия экологического образования: Сб. науч. трудов. – М.: Министерство просвещения СССР. Академия педагогических наук СССР.

- Научно-исследовательский институт содержания и методов обучения АПН СССР, 1983. – С.4-10
4. Захлебный А.Н. Принципы и условия экологического образования в школе //Педагогические принципы и условия экологического образования: Сб. науч. трудов. – М.: Министерство просвещения СССР. Академия педагогических наук СССР. Научно-исследовательский институт содержания и методов обучения АПН СССР, 1983. – С.10-20
 5. Глазачев С.Н., Петров С.Е. Содержание природоохранительного образования: вопросы методологии //Природоохранительное просвещение в системе подготовки студента к педагогической деятельности. – Волгоград, 1979. – С.9-31.
 6. Стратегія СЕК ООН з освіти в інтересах збалансованого розвитку. Бібліотека Всеукраїнської екологічної ліги. Серія „Екологічна освіта і виховання”. – К.: „Аспект-Поліграф”. – 2006. – № 3. – 40с.
 7. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
 8. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова, Г.М.Несен – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
 9. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
 10. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
 11. Энциклопедический словарь по культурологии. – М.: Центр, 1997. – 477 с.
 12. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
 13. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Мысль, 1988. – 253 с.

УДК 37.048.4

Товстоган В.С.

***ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОБґРУНТУВАННЯ МЕТОДИКИ
ДІАГНОСТИКИ СТАНУ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ
ВАДАМИ РОЗВИТКУ ДО ОПАНУВАННЯ РОБІТНИЧИМИ ПРОФЕСІЯМИ***

У статті розглядається одна з багатьох проблем соціально-трудової адаптації випускників спеціальних шкіл для дітей із психофізичними вадами розвитку – професійний відбір в умовах школи. Для її розв'язання запропонований комплекс діагностичних методик, визначені критерії доступності професій учням, організаційно-методичні рекомендації щодо його здійснення профвідбору у системі трудової підготовки цих шкіл.

In the article one of the numerous problems of social-labour adaptation of graduates of the special schools for children with psychophysical developmental defects – professional selection in the school conditions – is considered. For it's solution the author suggested: a package of diagnostic methods, criteria of professions accessibility for pupils, organizational and methodical recommendations for realization the professional selection in the labourer training system of such schools.

Вибір професій – це друге “народження” людини – соціальне. Успішність такого відбору передбачає задоволення низки особистісних потреб: економічних (отримання адекватної платні), соціальних (престижність професії), психологічних (розкриття власних можливостей і здібностей) тощо. Помилка у професійному визначенні може спричинити погіршення фізичного та нервово-психічного стану здоров'я працівника. Це констатують соціологи, психологи, медичні працівники [1; 2; 6].

На жаль, ні школа, ні батьки не можуть сьогодні в достатній мірі допомогти школяреві у вирішенні цієї життєвої проблеми, яка має як соціально-економічний, так і особистісний характер. Як свідчить практика, учні випускних класів кілька разів змінюють свої професійні наміри, стикаючись як із об'єктивними, так і з суб'єктивними труднощами