

дослідження є актуальною і проблема використання впливу референтної групи на підлітків в системі виховної роботи навчального закладу. Якщо нею для даного учня є сім'я, буде доцільно впливати через сім'ю, якщо група – спортивна секція, гурток тощо, – то через конкретний мікроколектив і його керівника. У свій час педагогом А.С. Макаренком була застосована методика “паралельної дії” у вихованні, за якою вихователь міг впливати на мотивацію вихованця двома шляхами: безпосередньо на особистість та через колектив [2]. На наш погляд, при застосуванні цієї методики в сучасних педагогічних умовах, вчителю при формуванні мотивації через колектив в підлітковому віці слід обов'язково визначати референтну групу виховання індивіда, оцінка членів якої вчинків підлітка є для нього дуже важливою.

Отже, референтна група – реальна або уявна – є своєрідним мікросоціумом, на цінності та норми якого підліток орієнтується в своїй поведінці. Створюючи виховні умови соціального становлення особистості підлітка, учитель має спиратися на надзвичайно характерне для підлітка емоційно забарвлене прагнення активно брати участь у житті групи, де розвивається почуття боргу і відповідальності, прагнення до взаємодопомоги, солідарності, звичка підкоряти особисті інтереси, коли це потрібно, інтересам усіх членів колективу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кобзарь Б.С., Тайчинов Г.П. Личность и её становление. – К.: Молодь, 1990. – 164 с.
2. Кон И.С. В поисках себя. – М., 1984. – 143 с.
3. Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
4. Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.
5. Психологопедагогические проблемы. Учебное пособие. – М., 1995. – 320 с.
6. Серьожникова Р.К., Пархоменко Н.Д., Яковицька Л.С. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 243 с.
7. Смелзер Дейл. Соціологія / Перев. с англ. – М.: Феникс, 1994. – 687 с.
8. Соціологія: Курс лекцій. Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. За ред. В.М. Пічі. 2-ге видання, виправл. і доповн. – Львів: “Новий світ. 2000”, 2002. – 312 с
9. Трухін І.О., Шпак О.Т. Основи шкільного виховання: Навчальний посібник. – К.: “Центр навчальної літератури”, 2004. – 368 с.
10. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
11. Хрестоматія по психології: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. В.В. Мироненко; Под. ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 447 с.

УДК 37.03

Пустовіт Н.А.

ОЦІННІ ПАРАМЕТРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

У даній статті на основі аналізу та узагальнення світового та вітчизняного досвіду обґрунтовані критерії та рівні сформованості екологічної компетентності учнів загальноосвітньої школи.

In the article by analyzing and generalizing the native and foreign experience the criteria and levels of formation of the ecological competence of comprehensive schools pupils have been proved.

Поширення поняття компетентності у сфері педагогіки пов'язано із прагненням наблизити навчання і виховання до реального життя, комплексно оцінюючи освітні результати.

Уточненню сутнісних характеристик екологічної компетентності присвячено вже чимало праць науковців і педагогів-практиків (А.С.Вітинська, Г.С.Гойдаш, В.В.Маршицька, О.Л.Пруцакова, Н.А.Пустовіт, С.В.Шмалей та інші).

Метою цієї статті є обґрунтування критеріїв та рівнів сформованості екологічної компетентності учнів загальноосвітньої школи на основі аналізу та узагальнення світового та вітчизняного досвіду розробки параметрів і засобів оцінювання ключових компетентностей і екологічної культури школярів.

У розробці системи оцінювання екологічної компетентності доцільно, перш за все, звернутися до світового досвіду. Ґрунтовний порівняльний аналіз останнього здійснено О.І.Локшиною [1].

Засадничі аспекти моделі оцінювання ключових компетентностей розроблено Організацією економічного співробітництва (OECD) та розвитку в рамках проекту DeSeCo. До них віднесено такі положення:

- ключові компетентності – багатовимірні утворення, що містять когнітивні, емоційні, мотиваційні та ціннісні елементи. З огляду на це, оцінювання ключових компетентностей має вимірювати як когнітивні, так і не когнітивні елементи з проєкцією на освітні цілі та досягнуті результати;
- між різними ключовими компетентностями існує тісний взаємозв'язок і взаємозалежність. Тому для отримання валідних даних та достовірної інтерпретації результатів необхідно використовувати множину оцінних методів;
- ключові компетентності є постійно змінною величиною. Проблемою в цьому контексті є вимірювання не стільки оволодіння або не оволодіння ключовою чи ключовими компетентностями, а визначення рівня такого оволодіння – починаючи від базового до високого, що пов'язано із розробкою відповідної шкали [2: 26].

Наведені положення актуальні для розробки оцінних параметрів екологічної компетентності, оскільки вона класифікується нами саме як ключова („базова”, „надпредметна”), відповідаючи основним характерологічним вимогам до подібних компетентностей. А саме: екологічна компетентність є синтетичною, поєднуючи комплекс природничих, гуманітарних та соціально-економічних знань, умінь та відповідних ставлень, що набуваються завдяки засвоєнню всього змісту освіти. Екологічна компетентність не пов'язана з окремим предметом, і набувається не лише завдяки засвоєнню цілого комплексу знань, але й передбачає формування практичного досвіду обґрунтованої взаємодії з природою, що досягається завдяки залученню учнівської молоді до позаурочної природоохоронної діяльності, участі у роботі неформальних громадських об'єднань, чи окремих акціях. Нарешті, останньою вимогою, що висувається до надпредметних компетентностей, є визначення їх як персональних засобів, „ноу-хау”, „процедурних знань”, які формуються після того, як школярі „забувають” фактичні знання, здобуті в школі. Екологічна компетентність відповідає цій вимозі також повно, як і двом попереднім, оскільки навички і моделі поведінки, спрямовані на раціональне використання ресурсів і збереження природи розвиваються і практикуються упродовж усього життя особистості [2: 22].

Керуючись розумінням компетентності як набутої характеристики особистості, яка охоплює знання, вміння, навички та цінності і дозволяє застосовувати останні на практиці, О.І.Локшина зазначає, що для оцінювання рівня набуття зазначеної характеристики використовуються комплексні вимірники.

Зокрема, Міжнародна програма з оцінювання навчальних досягнень учнів у сфері функціональної грамотності (PISA), приділяючи особливу увагу оцінюванню учнівських умінь застосовувати набуті знання в різних життєвих ситуаціях, використовує різні тести. Учні під час виконання завдання мають продемонструвати вміння інтерпретувати тексти,

здійснювати рефлексію та оцінку, знаходити необхідну інформацію, застосовуючи графіки і діаграми, мапи, схеми, таблиці, описи й пояснення, інші форми подання інформації.

За допомогою такої моделі Програмою PISA вимірюються грамотність в читанні, математична і природнича грамотність. Зокрема, для визначення рівня сформованості природничої грамотності, що трактується як здатність учнів використовувати природничі знання для розв'язання проблем у реальних життєвих ситуаціях, оцінюються вміння учнів:

- використовувати природничі знання в життєвих ситуаціях;
- виявляти питання, на які може відповісти природознавство;
- виявляти особливості природничого наукового дослідження;
- робити висновки на основі отриманих даних;
- формулювати відповідь у зрозумілій для інших формі [1: 28].

Оцінюючи наведений перелік, варто зазначити тісний взаємозв'язок між двома першими вміннями: адже перед тим, як застосовувати природничі знання, слід (свідомо чи підсвідомо) ідентифікувати ситуацію як таку, що з цими знаннями пов'язана. Третє вміння навряд чи є життєво необхідним для пересічного громадянина. А останні два – мають більш широку, ніж природнича, сферу застосування і можуть бути віднесені до загальнонавчальних вмінь. У наведеному переліку відсутні компоненти, вимірювання яких дає уявлення про аксіологічні і практично-діяльнісні складові компетентності. Загалом, для застосування в цілях дослідження сформованості екологічної компетентності наведений перелік потребує уточнення.

Приклади оцінних рівнів компетентностей пов'язані з дослідженнями проблем мінімальної компетентності (що визначає не будь-який, а лише достатній і необхідний рівень освітньої підготовки) чи досягнення стандарту. Такі дослідження проводяться на національному рівні у США, Великій Британії та деяких інших країнах. На основі аналізу наведених О.І.Локшиною даних про відповідне тестування в різних штатах США, можна встановити, що, оцінні рівні, здебільшого представлені двома: „склав – не склав” або „нижче за стандарти – задовольняє стандарти”. Досить часто застосовується також трирівнева шкала: „відмінно – задовільно – не склав”; „максимум – мінімум – не прийнято”; „цілком компетентний – мінімально компетентний – не компетентний”; „нижче за рівень – рівень – з відзнакою”; „нижче за мінімальні сподівання – задовольняє мінімальні сподівання – академічне визнання” [1: 30–31].

Спроби дослідження сформованості компетентностей дошкільників і учнівської молоді непоодинокі у вітчизняній педагогічній науці. Зокрема, М.В.Гончарова-Горянська вивчаючи соціальну компетентність як сукупність знань та вмінь, а також фіксованих ціннісних орієнтацій, які зумовлюють про соціальну та доцільну поведінку особистості в соціальному середовищі, описує її стосовно дітей дошкільного віку через параметри: рівень вияву, який відображає ступінь розвитку соціальної компетентності на різних етапах життя; межі вияву компетентності, які окреслюють коло впливу соціальних дій індивіда; сфери вияву, за якими визначаються складові соціальної компетентності: особистісна, комунікативна, методична, громадянська.

Необхідність введення параметра рівня розвитку соціальної компетентності детермінується незавершеністю процесу соціального виховання, здатністю людини до особистісних змін протягом життя [3: 213]. Дослідниця виділяє три рівні вияву соціальної компетентності особистості, пов'язані з певними віковими періодами онтогенезу:

1 рівень (адаптації): особистість не здійснює власного вибору; як наслідок, не приймає і не несе відповідальності за свої дії; вона не справляє прямого впливу на життя і діяльність інших людей. Цей рівень розвитку компетентності є характерним для дітей до одного–двох років та для недієздатних людей.

2 рівень (інтеграції) – людина здійснює вибір мети та способу поведінки, керуючись звичними, добре й некритично засвоєними традиціями та нормами, прийнятими у суспільстві, або власними емоціями і стикається з наслідками вибору – як очікуваними, так і

з несподіваними. При цьому індивід частково бере на себе відповідальність за свої дії та їхні результати і здійснює вплив на найближче оточення як один з учасників подій.

3 рівень (індивідуалізація) – особистість свідомо вибирає мету та способи дій залежно від передбачуваних результатів, розуміє, що може зіткнутися з несподіваними наслідками, бере на себе відповідальність за вибір та усі його наслідки. Лідер може здійснювати цілеспрямований та непрямий вплив на досить широке коло людей як організатор їхньої діяльності [3, с.214-215].

Серед виділених М.В.Гончаровою-Горянською параметрів соціальної компетентності особливо значущими для розробки оцінних параметрів компетентності екологічної є також межі виявлення компетентності (окреслює коло впливу соціальної діяльності індивіда в залежності від кількості людей, на яких він поширює свій вплив індивід); та методична компетентність (сукупність знань, вмінь та ціннісних орієнтацій, які зумовлюють використання ефективних способів дії у будь-якій конкретній ситуації, те, що дозволяє людині вибрати правильний інструмент для досягнення мети [3: 215–216].

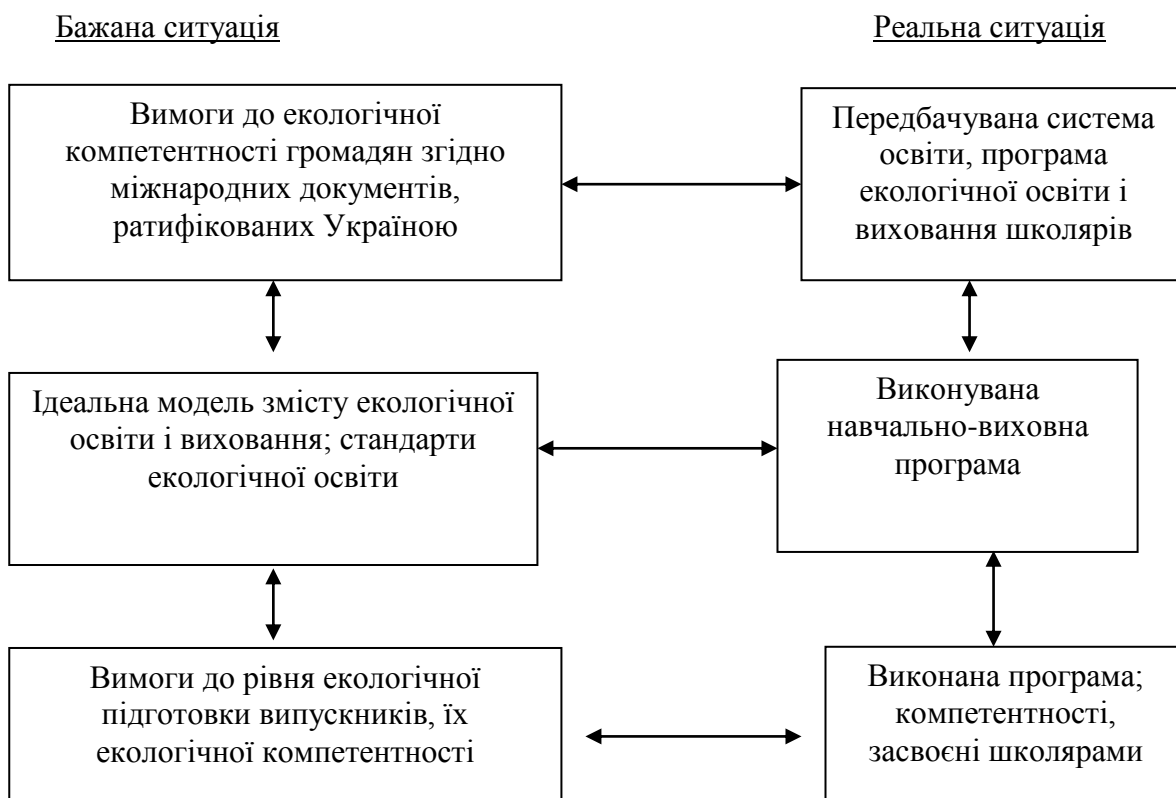
Л.І.Зайцева для дослідження ефективності формування елементарної математичної компетентності у дітей старшого дошкільного віку застосовує критерії: ставлення до математичної діяльності, обсяг та якість математичних знань, здатність виявляти процесуальні і контрольні-оцінні вміння. На їх основі дослідниця виділяє чотири рівні математичної компетентності: високий, достатній, середній та низький [4].

Три рівні мовної компетентності – високий, середній, низький – виділяє О.Д.Рейпольська стосовно мовленнєвого розвитку дітей у різновіковій групі дитячого садка [5].

Суттєвими для визначення параметрів оцінювання екологічної компетентності є науково-педагогічні дослідження, що передбачали вивчення сформованості екологічної культури школярів. Серед них особливе значення мають ті, у яких рівні сформованості досліджуваних якостей відображають сутнісні особливості кожного. Це роботи О.О.Колонькової [6], О.В.Крюкової [7]; О.М.Лазебної [8]; В.В.Маршицької [9]; О.Л.Пруцакової [10]. Зокрема, О.В.Крюкова досліджує екологічно доцільний, природо безпечний, нейтральний, руйнівний типи поведінки молодших школярів у природі. О.Л.Пруцакова на основі ситуативного тестування визначає активно-природоохоронний, природовідповідний, пасивно-агресивний та активно-агресивний типи поведінки учнів основної школи стосовно природи, а О.М.Лазебна – активний природовідповідний, ситуативно-активний природовідповідний, антропоцентричний типи екологічної позиції підлітків. О.О.Колонькова співвідносить рівні і типи сформованості у старшокласників ціннісного ставлення до природи: високому рівню відповідає турботливий тип ставлення, середньому – раціональний та суперечливий, низькому – байдужий та руйнівний. В.В.Маршицька, беручи за основу розробки М.В.Гончарової-Горянської, виділяє три рівні сформованості екологічної компетентності учнів початкової школи: адаптаційний безвідповідальний, адаптаційний з конформним рівнем відповідальності, адаптаційний з виконавським рівнем відповідальності, адаптаційний з ініціативним рівнем відповідальності [9: 23]. Досліджуючи ефективність системи екологічної освіти, С.В.Шмалей виділяє предметний, відсторонений, наслідковий, причинно-наслідковий, абстрактний та теоретичний рівні сформованості екологічної компетентності учнів, що, в свою чергу, оцінюються дослідницею як низький (перших два), середній (два других) і високий (два останніх) рівні [11: 32].

Обґрунтування авторської системи параметрів оцінювання екологічної компетентності школярів враховує, що сутність оцінювання або просто оцінки складає інтерпретація співвідношення фактичного результату до норми (чи бажаного) [12: 123].

Аналітична схема цього процесу стосовно екологічної компетентності матиме такий вигляд:



Отже, перше завдання – визначити еталон, зразок, з яким порівнюватимуться досягнення школярів. Основою для розробки такого еталона є ідея гармонізації взаємодії людини і природи, відображена у концепції екологічно збалансованого/сталого розвитку і розуміння екологічної компетентності як здатності особистості вирішувати життєві ситуації, пов’язані з безпосередньою чи опосередкованою взаємодією з природним середовищем.

Структурними компонентами екологічної компетентності виступають відповідні знання, вміння, досвід і ціннісні орієнтації, яким належить особлива – провідна – роль у формуванні і виявленні компетентності. Саме вони надають сенсу будь-якій людській діяльності, вчинку, адже одні і ті ж знання чи вміння можуть бути застосовані як на збереження природи, так і на її експлуатацію. Імперативно-ціннісним орієнтиром у виборі моделі (стратегії) екологічно компетентної діяльності і поведінки особистості виступає ідея гармонійного співіснування з природою, збалансованого розвитку суспільства. Оскільки основою цінностей є потреби, визначення екологічної компетентності можна уточнити таким чином: екологічна компетентність – здатність особистості відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення своїх потреб принципам екологічно збалансованого/сталого розвитку. Таке визначення задає еталон, необхідний для порівняння, оцінювання.

Подальша розробка оцінних параметрів екологічної компетентності вимагає порівняти з еталонним зразком сформованість усіх структурних компонентів досліджуваної характеристики. Іншими словами це означає, що, досліджуючи когнітивний компонент екологічної компетентності, маємо з’ясувати, чи можуть знання, набуті учнями, забезпечити гармонійну взаємодію з довкіллям? Чи достатні вони за обсягом, а головне – за змістом? Аналогічним чином оцінюються вміння, цінності, практична діяльність школярів стосовно навколишнього природного середовища.

Цілком ймовірно, що різні компоненти екологічної компетентності характеризуватимуться різними рівнями сформованості. В такому випадку назва кожного рівня складатиметься з кількох слів, що відобразять провідну ознаку сформованості певного компонента.

Беручи до уваги світову тенденцію щодо використання комплексних показників, варто вдатися до деяких узагальнень щодо ціннісних і діяльнісних компонентів компетентності.

Хоча компетентність, як здатність діяти, залежить від того, наскільки особистість володіє знаннями про навколишнє середовище та конкретними навичками впливу (практичної діяльності) на нього, проте її необхідною умовою виступає готовність діяти. Остання виявляється, якщо особистість відчуває відповідальність за стан довкілля, що, в свою чергу, формується, якщо особистість усвідомлює власну причетність як до деградації, так і до збереження довкілля. Варто принагідно зазначити, що на формуванні почуття особистої причетності до проблем довкілля наголошується практично в усіх міжнародних документах, присвячених екологічній освіті і вихованню та освіті в інтересах збалансованого/сталого розвитку.

Застосовуючи для оцінювання екологічної компетентності поняття відповідальності і причетності, одержуємо назви рівнів на кшталт „глобально-непричетний”, „краєзнавчий-особистої причетності”, „конкретно-відповідальний”, „глобально-відповідальний”.

Наведені рівні сформованості екологічної компетентності виявлено у ході дослідження. Зокрема, виявилось, що школярі загалом краще обізнані з глобальними екологічними проблемами, аніж з регіональними чи місцевими, а екологічних відомостей, які можна було б застосовувати у повсякденному житті, не мають взагалі. На основі знань глобального масштабу почуття особистої причетності не формується, школярі сприймають екологічні проблеми, як щось від них надто далеке, існуюче поза зоною їхньої відповідальності, на що вони не мають можливості впливати. Тому вважають, що участь у їх вирішенні братимуть „коли стануть дорослими”, чи „якщо професія буде пов'язана з охороною природи”, або ж взагалі „ніколи, оскільки буде інша професія”.

Означені рівні можуть бути співвіднесені з оцінками типу „високий – низький”, серед яких „глобально-непричетний” розглядається як низький, „глобально-відповідальний” – як високий, а два інших – як середній рівень сформованості екологічної компетентності.

Отже, розробка параметрів оцінювання екологічної компетентності учнів загальноосвітньої школи інтегрувала міжнародний досвід оцінки ключових компетентностей, методи дослідження сформованості екологічної культури особистості, представлені у вітчизняних науково-педагогічних дослідженнях і враховувала тенденції і вимоги освіти в інтересах сталого екологічно збалансованого розвитку, в контексті якої розглядається нині екологічна освіта і виховання. На основі критеріїв масштабності знань, особистої причетності і відповідальності екологічна компетентність школярів охарактеризована за допомогою параметру рівня.

Перспективи подальших досліджень пов'язані зі збором емпіричних даних, їх кількісною і якісною обробкою, аналізом та інтерпретацією, що дозволить охарактеризувати сформованість екологічної компетентності учнів різного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Локшина О.І. Моніторинг рівнів досягнень компетентностей: інноваційні підходи // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С. 26–33.
2. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С. 16–25.
3. Гончарова-Горянська М.В. Розвиток соціальної компетентності дошкільнят // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Зб. наук. пр. – К., 2002. – Кн.1. – С. 212–218.
4. Зайцева Л.І. Формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2005. – 20 с.
5. Рейпольська О.Д. Педагогічні умови мовленнєвого розвитку дітей у різновіковій групі дитячого садка. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2004. – 20 с.

6. Колонькова О.О. Виховання у старшокласників ціннісного ставлення до природи. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2003. – 21 с.
7. Крюкова О.В. Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2005. – 20 с.
8. Лазебна О.М. Формування активної екологічної позиції підлітків. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2004. – 20 с.
9. Маршицька В.В. Сутнісні характеристики екологічної компетентності учнів початкової школи // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Зб. наук. пр. – Вип.8. – Кн. 2. – К., – 2005. – С. 20–24.
10. Пруцакова О.Л. Формування основ екологічної культури учнів 5–8 класів засобами дидактичної гри. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2002. – 19 с.
11. Шмалей С.В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу. Автореф. дис. ... докт.пед.наук. – К., 2005. – 44 с.
12. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

УДК 371.24

Разлівінських Ю.Ю.

ДУХОВНА СПАДЩИНА ДАВНЬОГО КИТАЮ У КОНТЕКСТІ ТРАДИЦІЙНОГО УКРАЇНСЬКОГО ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядаються актуальні проблеми виховання моральних якостей особистості у сучасному суспільстві з нестандартної позиції: крізь призму духовної спадщини філософських учень давнього Китаю.

The article focuses on pressing problems of education of the personality's moral qualities in the present society from the non-standard position: in the light of cultural legacy of the ancient China's philosophical studies. The address to the pedagogical traditions of the ancient civilizations and also the revival of our own national peculiarities of education open some new peculiarities and possibilities of the raising of modern society's cultural and moral level.

Звертання до педагогічних традицій давніх цивілізацій, а також відродження власних національних особливостей виховання відкриває нові перспективи і можливості підвищення духовно-морального рівня сучасного суспільства. Духовні цінності та культурні традиції давнього Китаю характеризуються багатомілітичною історією їх розвитку. Звертання до них обумовлене тим, що досягнення культур та особливо філософської думки Сходу є самостійним та самоцінним феноменом, а їх історичний розвиток проходив особливим, специфічним, відмінним від європейського шляхом розвитку в рамках соціально-економічної структури, що здавна склалася і дуже повільно змінювалася.

Загальність східної філософії полягає в особливих кардинальних філософських установах, для яких характерні зближення мікро і макросвіту, матеріального й ідеального, теорії та практики. Специфіка першооснови мислення лежить в основі заклику до гармонійного злиття людини з універсумом, досягнення якого є метою ряду вчень. Крім того, усі філософські проблеми розглядаються крізь призму людини, і навпаки – побут, повсякденне життя пройняте філософічністю. Особливої уваги набувають взаємопов'язані між собою проблеми гармонійного існування людини у світі та суспільстві, виховання її поведінки, соціальної етики, політичної адміністрації – усі ці питання знаходяться в центрі розглядання давньокитайських філософських шкіл конфуціанства та даосизму.

Саме тому за мету поставлено розглянути проблеми виховання моральності з точки зору філософії стародавнього Китаю, виокремити найхарактерніші для них риси, порівняти з європейською традицією.