

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

ХРОЛЕНКО Марина Володимирівна

УДК 371.134:373.3:504

**ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
МОРОЗ Олексій Григорович,
доктор педагогічних наук,
професор, академік АПН України

Київ – 2006

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ЕКОЛОГІЧНА СВІДОМІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	13
1.1. Феномен екологічної свідомості у філософському та психолого-педагогічному контексті.....	13
1.2. Структурно-функціональний та типологічний аналіз поняття „екологічна свідомість” майбутнього вчителя.....	46
1.3. Виявлення стану сформованості екологічної свідомості студентів педагогічних вищих навчальних закладів.....	76
Висновки до першого розділу.....	112
РОЗДІЛ 2. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	114
2.1. Характеристика моделі процесу формування екологічної свідомості студентів.....	114
2.2. Педагогічні умови формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів.....	139
2.3. Аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи по формуванню екологічної свідомості студентів педагогічних ВНЗ.....	163
Висновки до другого розділу.....	178
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	180
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	184
ДОДАТКИ.....	205

ВСТУП

Актуальність теми дослідження обумовлена сучасними соціально-педагогічними орієнтирами суверенної України щодо модернізації вітчизняної системи освіти, яка передбачає оновлення цілей, змісту і технологічного арсеналу професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері педагогічної діяльності відповідно до загальносвітових процесів розвитку екологічно культурного суспільства.

Широке розповсюдження у суспільстві нашої держави тотального екологічного та етичного нігілізму, неконтрольоване втручання у природні процеси, дедалі більше забруднення біосфери, виснаження майже всіх видів природних ресурсів призвели до розвитку глобальної екологічної кризи. Сучасні тенденції економічного, науково-технічного та соціального розвитку суспільства дозволяють стверджувати, що основною причиною існуючої кризи є невміння людей гармонізувати свої взаємини з природою та домінування антропоцентричної екологічної свідомості. Тобто екологічна криза – це, передусім криза світоглядна, філософсько-ідеологічна. Тому для виходу із неї потрібні нова філософія життя, висока екологічна культура та свідомість.

Гармонізація взаємовідносин людини і природного довкілля досягається сукупністю шляхів - політико-правовим, соціально-економічним, науково-технічним. У зв'язку з цим все більшого значення набуває екологічна освіта та виховання підростаючого покоління, реалізація яких у вищій школі здійснюється на основі Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Закону України „Про вищу освіту”, Державної програми „Вчитель”. У Концепції екологічної освіти та виховання стратегічним завданням визнано „формування екологічної культури особистості як форми регуляції взаємодії людини з природою” [103, с. 4]. Тому вдосконалення навчально-виховної роботи, спрямованої на формування екологічної свідомості майбутніх учителів, є пріоритетом вищої педагогічної школи.

Потрібно зазначити, що у плані формування екологічно свідомої особистості велика роль належить учителю, який, маючи певну теоретичну, методичну та методологічну підготовку, з огляду на повсякденну практику спілкування з тими, кому передає свої знання, стає тією суспільною силою, що спроможна вплинути на ситуацію. Водночас досвід засвідчує, що практика підготовки вчителя початкових класів до екологічного виховання дітей не досить ефективна, наслідком чого є недостатньо сформована екологічна свідомість у студентів. Тому проблема формування екологічної свідомості студентів – майбутніх педагогів – набуває особливого значення в теорії та методиці професійної освіти.

Підготовка та професійне становлення майбутніх учителів повинні спиратися на ті психолого-педагогічні дослідження, в яких розглядаються процеси становлення та розвитку духовних основ, світоглядних позицій особистості. Це насамперед праці класиків педагогіки, зокрема А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського, в яких акцентується увага на формуванні творчої особистості майбутнього педагога, становлення його духовного, фізичного та психічного здоров'я.

Велике значення для нашої дисертаційної роботи становлять педагогічні дослідження, в яких розглядаються проблеми підготовки сучасного вчителя, організації педагогічного процесу у вищій школі, формування педагогічного професіоналізму особистості, системи та принципів підготовки майбутнього вчителя, що є важливою передумовою формування екологічної свідомості (О.О. Абдулліна [2], В.П. Андрущенко [8, 9], Ю.К. Бабанський [12], І.Д. Бех [19], В.І. Бондар [23], Н.В. Гузій [52], І.А. Зязюн [82-84, 164], Н.В. Кічук [94], О.Г. Мороз [134, 139], Н.Г. Ничкало [210], О.М. Олексюк [154], О.Я. Савченко [187], В.А. Семиченко [189], С.О. Сисоєва [190], В.О. Сластьонін [198], М.І. Шкіль [234], О.І. Щербаков [239], О.Г. Ярошенко [241] та ін.).

У наукових дослідженнях приділяється відповідна увага і професійній підготовці вчителів початкової школи, а саме: теоретичним та методологічним

засадам підготовки майбутніх учителів присвячені праці Ш.О. Амонашвілі [5], В.І. Бондаря [23], В.М. Гриньової [51], С.А. Литвиненка [124], Л.А. Онищук [155], О.А. Остряньської [159], О.Я. Савченко [187], І.М. Шапошнікової [232]. Проблема ступеневої освіти вчителів початкових класів розглядалася С.П. Власенко [32], П.М. Гусаком [53], Л.О. Хомич [226] та ін.

Екологічна освіта і виховання є об'єктом дослідження багатьох учених. Основні підходи, принципи, мету та педагогічні умови ефективності екологічної освіти і виховання розкрито у працях С.В. Алексєєва [3], С.М. Глазачева [69], А.Н. Захлебного [78], І.Д. Зверева [79], І.Т. Суравегіної [156, 160]. Питання теорії і практики формування відповідального ставлення до природи відображені у працях О.В. Вознюка [33,], Н.Ж. Дагбаєвої [57], О.П. Коваленко [98], В.В. Савельєвої [229], А.П. Сидельковського [229]. Екологічна підготовка майбутнього вчителя розглядалася С.В. Алексєєвим [3], О.А. Бідою [20], Г.В. Ковальчук [100], Н.С. Назаровою [141], О.С. Сластьоніною [200], С.В. Совгірою [203, 204] та ін.

У психологічній літературі проблема свідомості розкрита у працях Л.С. Виготського [37, 38], М.В. Дьоміна [63], В.П. Зінченка [80], О.М. Леонтєєва [118-121], В.Ф. Петренка [167], С.Л. Рубінштейна [184], В.П. Тугаринова [216] та ін.

Є чимало наукових досліджень, у яких розроблено спеціальні аспекти теорії свідомості, зокрема екологічної. Так, праці М.Г. Васильєва [27], В.Е. Гірусова [42-44], М.М. Кисельова [91-93], Б.Т. Ліхачова [125], Ю.П. Ожогова [152, 153], С.С. Хромова [227] розкривають проблему екологічної свідомості, акцентуючи увагу переважно на філософських аспектах, С.Д. Дерябо [61, 62], А.М. Львовчкіної [127], О.В. Рудоміно-Дусятської [185], С.В. Шмалей, [235, 237] В.А. Ясвіна [242] – з точки зору психології, В.Е. Борейко [24], С.М. Кравченко, М.В. Костицького [109], - екологічної етики, В.С. Крисаченка [112] – екологічної культури.

Аналіз наукового фонду з проблеми формування екосвідомості особистості дозволяє виділити провідні напрямки її дослідження, а саме:

- вивчення специфіки екологічної свідомості, її відносної самостійності серед інших форм суспільної свідомості (М.Г. Васильєв [27], О.А. Васюта [30], А.М. Галєєва, І.Л. Курок [39], Ю.Г. Марков [70], О.І. Салтовський [188] та ін.);
- визначення ролі зазначеного феномену в оптимізації взаємовідносин суспільства і природи (Г.О. Бачинський [158], Г.В. Платонов [171] тощо);
- дослідження сутності, структури та типологічної диференціації екосвідомості (А.А. Алдашева [132], С.Д. Дерябо [61, 62], А.М. Львовчкіна [127], В.І. Медведєв [132], Ю.П. Ожогов [152, 153], В.О. Скребець [195-197], М.Л. Соломкіна [207], С.В. Шмалєй [235, 236], В.А. Ясвін [241]);
- виявлення рівнів відображення екосвідомістю суспільного буття, зв'язку досліджуваного явища з екологічною діяльністю (Е.Р. Барбашина [13], Е.В. Гірусов [42], А.М. Кочергін [107], Ф.Я. Палінчак [163]);
- особливості, умови та шляхи формування і розвитку екологічної свідомості майбутніх учителів (В.В. Глебов [45], А.М. Кмець [96, 97], Ю. Сизов [191], Т.І. Симонова [192], Е.М. Соколов [205], О.В. Федюк [222] та ін.).

Таким чином, на сучасному етапі досліджено загальні тенденції формування екосвідомості особистості студента. Водночас ряд аспектів у цьому напрямку вимагає поглибленого вивчення, теоретичного осмислення, пошуку нових продуктивних шляхів, умов і засобів активізації процесу формування екосвідомості, що дозволяють зробити його більш успішним, цілеспрямованим та ефективним. Проте традиційні підходи до формування екологічної свідомості студентів в умовах навчально-виховного процесу вищої школи є недостатньо результативними. Причина криється передусім у тому, що недостатньо вивчена природа та структура екологічної свідомості, система екологічних потреб, на основі яких вона формується і розвивається. Це зумовлює об'єктивність протиріч між етично-екологічними нормами, які запроваджуються у державі, і ціннісно-екологічними орієнтаціями майбутніх

педагогів; між зростаючими вимогами до екологічної культури вчителя і реальним рівнем його екологічної свідомості.

Наявність означених вище об'єктивних протиріч, а також недостатня розробленість цієї проблеми стосовно визначення психолого-педагогічних умов та механізмів формування екосвідомості майбутніх учителів початкових класів свідчать про актуальність теми дослідження – „Формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів”.

Зв'язок з науковими програмами, планами, темами. Дослідження є частиною науково-дослідної роботи, що проводиться кафедрою педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова за темою „Науково-практичні проблеми актуалізації виховання особистості у процесі підготовки майбутнього вчителя”. Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 10 від 27.03.2003 р.) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 6 від 17.06.2003 р.).

Об'єкт дослідження – екологічна підготовка майбутніх учителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів.

Мета дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці ефективності моделі процесу формування екосвідомості студентів педагогічних факультетів за спеціальністю „Початкове навчання” та умов, необхідних для її реалізації у вищій школі.

Гіпотеза дослідження: формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкової школи буде результативним, якщо впровадити модель процесу формування досліджуваної якості особистості, що функціонує за наявності необхідних умов: використання міждисциплінарного принципу інтеграції екологічних знань дисциплін загальнонаукового, гуманітарного, природничого та професійного циклів; використання системи навчально-

екологічних задач; застосування партисипативних методів (методи включення студентів у спільну діяльність по вирішенню екологічних проблем) здійснення екологічної освіти студентів ВНЗ; уведення в освітній процес вищої школи спецкурсу „Актуальні проблеми педагогічної екології”.

Для досягнення поставленої мети та перевірки висунутих припущень визначено такі **завдання дослідження**:

- вивчити стан розробленості проблеми формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів в умовах навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи;

- на основі аналізу науково-педагогічної літератури з'ясувати сутність поняття „екологічна свідомість учителя початкових класів”, уточнити його структуру;

- визначити критерії та рівні сформованості екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів, провести відповідну діагностику;

- розробити модель процесу формування екологічної свідомості студентів спеціальності „Початкове навчання” і визначити педагогічні умови, необхідні для її реалізації;

- експериментально перевірити ефективність моделі та комплексу педагогічних умов формування екологічної свідомості майбутніх учителів у вищій школі.

Методологічними засадами дослідження виступили філософські положення щодо обумовленості розвитку особистості та суспільства; системний, особистісно-орієнтований і діяльнісний підходи до вивчення процесів і явищ екологічної і педагогічної дійсності; концептуальні положення психології та педагогіки щодо єдності свідомості та діяльності у формуванні особистості.

Теоретичну основу дослідження становлять наукові положення про: удосконалення професійної підготовки педагога (О.О. Абдулліна, С.І. Архангельський, В.І. Бондар, І.А. Зязюн, Н.В. Кічук, О.Г. Мороз, О.Я. Савченко, Л.О. Хомич); можливості об'єктивного визначення

ефективності процесу підготовки спеціаліста (Ю.К. Бабанський, В.П. Беспалько, І.Д. Бех, А.С. Нісімчук); екологічну освіту і підготовку майбутніх учителів (С.В. Алексєєв, О.А. Біда, С.Д. Дерябо, Н.С. Назарова, А.В. Миронов, В.О. Скребець, О.С. Сластьоніна, С.В. Совгіра, М.С. Швед, С.В. Шмалєй, В.А. Ясвін); соціальну детермінованість формування свідомості особистості (Л. Виготський); взаємодію зовнішніх і внутрішніх факторів становлення свідомості особистості (Г. Костюк).

Методи дослідження:• теоретичні: аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури, нормативних документів з проблеми дослідження з метою визначення рівня її вивченості; теоретичне моделювання та системний аналіз і синтез, методи пізнання (дедукція, аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення) для обґрунтування теоретичних основ проблеми;

- емпіричні: педагогічне спостереження, анкетування, бесіда, тестування для вивчення сформованості екологічної свідомості студентів; формувальний експеримент для перевірки ефективності обґрунтованих педагогічних умов формування екологічної свідомості майбутніх учителів;

- методи математичної статистики використовувалися для обробки отриманих даних і підтвердження достовірності результатів дослідження.

Організація дослідження. Дослідницька робота здійснювалася поетапно протягом 1999 – 2006 р.р.

На *першому, пошуково-творчому*, етапі (1999 – 2000р.р.) вивчалися теоретико-методологічні й практичні аспекти проблеми з метою конкретизації науково-понятійного апарату; розроблялась методика констатувального експерименту.

На *другому, аналітичному*, етапі (2000 – 2001 р.р) проводився констатувальний етап експерименту, здійснювався аналіз його результатів; на основі поглибленого вивчення фундаментальних досліджень з проблеми обґрунтовувалася модель процесу формування екологічної свідомості студентів; розроблялась методика формувального експерименту.

На *третьому, дослідно-експериментальному*, етапі (2001 – 2005 р.р.) здійснювався формувальний етап експерименту, аналізувались та узагальнювались його результати.

На *четвертому, теоретико-узагальнюючому*, етапі (2005 – 2006 р.р.) здійснювався порівняльний аналіз формування екологічної свідомості студентів з використанням розроблених педагогічних умов, проводилася математична обробка експериментальних даних та їх інтерпретація; формулювалися висновки дослідження.

Базою дослідження були педагогічні факультети Глухівського державного педагогічного університету та Ізмаїльського гуманітарного педагогічного університету; Інститут педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Загалом у дослідженні взяли участь 771 студент 1 – 5 курсів.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження. *Вперше* обґрунтовано педагогічні умови формування екологічної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів - використання міждисциплінарного принципу інтеграції екологічних знань дисциплін загальнонаукового, гуманітарного, природничого та професійного циклів; використання системи навчально-екологічних задач; застосування партисипативних методів здійснення екологічної освіти студентів ВНЗ; уведення в освітній процес вищої школи спецкурсу „Актуальні проблеми педагогічної екології”. Змодельовано процес формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів. *Уточнено* критерії та визначено рівні сформованості екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів. Подальшого розвитку набули наукові уявлення щодо змісту і структури екологічної свідомості студентів.

Практичне значення дослідження: розроблено технологію реалізації моделі формування екологічної свідомості студентів; апробовано систему навчально-екологічних задач, що можуть бути використані як у практиці вищої педагогічної школи, так і педагогічних ліцеїв, гімназій, загальноосвітніх шкіл. Запропоновані методи здійснення екологічної освіти складають підґрунтя

діяльності викладачів ВНЗ для формування екологічної свідомості студентів. Матеріали дослідження знайшли практичне відображення в розробці та апробації спецкурсу „Актуальні проблеми педагогічної екології”. Матеріали та висновки дослідження можуть бути використані в навчальному процесі на етапі післядипломної освіти педагогічних кадрів з метою підвищення рівня їх екологічної свідомості.

Особистий внесок здобувача. У спільній праці з А.М. Кмець здобувачеві належить визначення типологічних особливостей екологічної свідомості майбутніх учителів.

Вірогідність та надійність отриманих результатів й основних висновків дослідження забезпечена всебічним вивченням предмета дослідження, теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних позицій, використанням взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті та завданням дослідження, репрезентативністю вибірки, тривалою дослідною перевіркою теоретичних ідей, якісним та кількісним аналізом експериментальних даних з використанням математичних методів.

Результати дослідження впроваджено у процес навчально-виховної роботи Інституту педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка від 7.09.2006 р.), педагогічних факультетів Глухівського державного педагогічного університету (довідка від 16.01.2006 р.), Ізмаїльського педагогічного гуманітарного університету (довідка від 31.01.2006 р.) та Вінницького державного педагогічного університету імені М.М. Коцюбинського (довідка від 9.09.2006 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки, результати дослідження доповідалися на міжнародних науково-практичних конференціях: „Фальцфейнівські читання” (Херсон, 2003), „Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття” (Київ, 2005), „Динаміка наукових досліджень” (Дніпропетровськ, 2005); всеукраїнських науково-практичних конференціях „Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість” (Київ, 2004,2005); звітних науково-практичних конференціях кафедри

природничих дисциплін Глухівського державного педагогічного університету (2003 – 2006), засіданнях кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (2003 – 2006).

Публікації. З теми дисертації опубліковано 9 праць, з них 4 – у фахових виданнях з педагогічних наук.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (242 найменування) і 12 додатків на 30 сторінках. Загальний обсяг дисертаційної роботи - 234 сторінки, з них 183 сторінки основного тексту, який містить 9 таблиць і 7 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ЕКОЛОГІЧНА СВІДОМІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Феномен екологічної свідомості у філософському та психолого-педагогічному контексті

Формування екологічної свідомості особистості в сучасних умовах є важливою політичною та соціальною проблемою, актуальність розв'язання якої продиктовано як гостротою екологічної ситуації, так і необхідністю розвитку самої особистості.

Екологічна й демографічна ситуація в Україні засвідчують, що наша держава успадкувала тугий вузол екологічних проблем: забруднені промисловими відходами, пестицидами й радіонуклідами повітря, ґрунт, водойми; еродовані землі; значною мірою вичерпані природні ресурси; змінені внаслідок антропогенного втручання природні ландшафти. У Концепції неперервної екологічної освіти та виховання в Україні зазначено, що „головною причиною розвитку згаданих негативних явищ виявилася криза духовності, хибна філософія суспільного буття” [103, с. 3].

У цій глибоко неоднозначній ситуації залишається поки що один реальний шлях – здійснювати вплив на становище, що склалося в стосунках людини з природою, не тільки через політику та економіку, а передусім через систему екологічної освіти та виховання людей, яка в останній час сформувалась у самостійну галузь педагогічної теорії та практики. Основною метою освіти в галузі навколишнього середовища є формування екологічної культури особистості як форми регуляції взаємодії людини з природою [103, с. 4]. Екологічна освіта спрямована на формування основ особливого способу життя

та мислення, які відображають пошук компромісних рішень між розвитком технічного прогресу та збереженням максимального різноманіття оточуючого середовища.

Варто відзначити, що питання екологічної освіти та виховання не завжди були в центрі уваги вчених. Практично протягом першої половини минулого століття екологічне виховання підростаючого покоління зводилось до бесід, гуртків юннатів, періодичного догляду за мешканцями куточку живої природи, організації заходів та грошових внесків у фонд охорони природи. У 40-ві – 50-ті роки питання екологічної освіти та виховання взагалі відійшли на другий план.

Інтерес до природоохоронної проблематики помітно виріс у 60-ті роки. З'являються праці В. Вооре, О.І. Габєва, І.К. Голубєвої, А.М. Невського, Н.А. Рикова, в яких питання екологічної освіти та виховання в педагогічному аспекті висвітлюються більш глибоко та різностороннє.

Науково-педагогічні аспекти цієї проблеми в 70-ті роки розроблені в працях І.А. Гладкова, О.О. Іноземцева, Б.І. Йоганзена, А.А. Мамонтової, І.С. Матрусова, що наголошують на необхідності екологічної освіти кожного громадянина.

У передреформений період увага вчених до дослідження проблем екологічної освіти і виховання підвищилась, що пов'язано з погіршенням екологічної ситуації в країні. Всезростаючий інтерес до педагогічного аспекту взаємодії людини і природи відображений у працях І.Д. Зверєва [79], Е.М. Кудрявцева, Л.П. Салєєвої, В.М. Сенкевича, І.Т. Суравєгіної [78, 160] (питання теорії і практики формування відповідального ставлення до природи), С.В. Алексєєва [3], А.Н. Захлебного [78] (зміст і принципи екологічної освіти і виховання), С.М. Глазачова [69], Б.А. Навроцького, С.Є. Петрова (мета екологічного виховання та етапи досягнення), Л.А. Василенко, М.О. Костицького, С.М. Кравченко [109] (екологічна етика).

В останні десятиріччя практичним аспектам екологічного виховання приділяли увагу чимало вітчизняних учених-педагогів, зокрема В.М. Бродвій [25], Г.В. Ковальчук [100], В.І. Комендар [101],

Є.А. Писарчук [170], Г.П. Пустовіт [178, 179], Н.О. Пустовіт [180], Л.В. Шаповал [231] та ін.

Важливим елементом у контексті розвитку екологічної культури підростаючого покоління є формування екологічної свідомості. У вирішенні насущних екологічних проблем надзвичайно важливе значення має перебудова свідомості людей, їх психології, ломка оціночного підходу, системи поглядів, звичок, всієї структури поведінки стосовно природи як середовища свого існування. На нашу думку, основним завданням виховання екологічної свідомості є вироблення у людини творчих принципів мислення, що дозволяють їй самій ставити цілі, які відбивають реальні взаємовідносини людини і природи, динаміку їхнього розвитку, і реалізовувати їх, використовуючи весь обсяг наявних знань і багатство духовного світу людини.

З усвідомленням того, що основною причиною екологічних проблем є людина, суспільство, стає зрозумілою важливість екологічного аспекту у вищій школі та, зокрема, його роль у підготовці педагогічних кадрів, які закладатимуть фундамент екологічної свідомості найбільш широкого соціального прошарку молоді – учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів, майбутніх громадян нашого суспільства. Особливої уваги заслуговує екологічна підготовка майбутніх учителів початкових класів, оскільки саме вони закладатимуть основу екологічної свідомості молодших школярів і від їх ціннісних орієнтацій залежать стосунки підростаючого покоління з навколишнім середовищем.

Про важливість зазначеної проблеми свідчить ряд педагогічних досліджень, зокрема формування педагогічної майстерності майбутніх учителів (І.А. Зязюн, Л.В. Кекух, О.І. Кіліченко, І.О. Ковальова, О.Л. Кошелев, А.М. Луцюк, Р.М. Роман, Г.М. Сагач, Л.Г. Таланова, С.О. Швидка); дослідження проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів педвузів до використання нових технологій (Т.А. Алексеєнко, О.С. Березюк, М.К. Богданова, О.О. Горська, О.В. Євдокимов, І.А. Зязюн, О.О. Кіяшко, Н.І. Клокар, В.Ю. Ковальчук, Л.Л. Коношевський, В.Е. Краснопольський,

М.П. Лещенко, С.П. Логачевська, Е.І. Ляска, С.Ю. Мариньчак, Л.А. Машкіна, Н.В. Нетребко, О.М. Пехота, Е.Г. Сарапулова, Т.В. Солодка, О.І. Янкович); система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів (Н.М. Дем'яненко, Л.О. Хомич); формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки (Т.Б. Волобуєва, Д.Г. Іванова, Н.В. Кічук, С.О. Сисоєва); екологічна підготовка майбутніх учителів (С.В. Алексєєв, О.А. Біда, Н.С. Назарова, А.В. Миронов, О.С. Сластьоніна, С.В. Совгіра та ін.).

Також проблема розвитку свідомості є об'єктом дослідження багатьох зарубіжних учених (Ф. Бейлс, Н. Вуд, В. Джеймс, І. Дітріх, Р. Майер, Ж. Піаже, Д. Узнадзе, Е. Фрамм).

Спеціальним аспектам теорії свідомості, зокрема екологічної, присвячено чимало наукових праць. Так, питання визначення, типології та інтерпретації екологічної свідомості досліджували М.Г. Васильєв [27], А.М. Галєєва [39], Е.В. Гірусов [43], А.М. Кочергін [70], І.Л. Курок [39], Ю.Г. Марков [70], О.К. Уледов [218] та ін. Філософські аспекти цього феномену висвітлено в працях Ф.В. Вольвача, М.І. Дробнохода [208], Ф.М. Канака [93], М.М. Кисельова [92, 93], О.Г. Левцун [117], О.В. Ніканорової, Ю.П. Ожогова [152], Г.В. Платонова [171], С.М. Соломіної [206], А.В. Толстоухова [117], Н.В. Турпак [217], М.І. Хилько [225].

Проблема формування екологічної свідомості як складової екологічної культури плідно розвинена в дослідженнях О.Г. Артемчук [10], Ю.В. Бондарчука [22], Т.С. Вайди [26], Л.В. Долинської [10], О.І. Єфімової [74], А.В. Єхнич [75], В.С. Крисаченка [112], Б.Т. Лихачова [125], Ю. Сизова [191], М.І. Хилько [225] та ін. Тісний зв'язок екологічної свідомості з екологічним мисленням прослідковується також у працях В.М. Басова [16], В.М. Бровдія [25], М.Г. Васильєва [27], М.І. Дробнохода [66], А.Н. Кочергіна [70], Ю.Г. Маркова [70], А.В. Матвійчука [131], В.С. Нургалєєва [172], Ю.П. Ожогова [153], А.А. Поляруш [172], М.М. Філоненко [223], С.С. Хромова [227], Л.Ю. Чуйкової [230] та ін. Питання

співвідношення екологічної відповідальності з екологічною свідомістю досліджували О.В. Вознюк [33], І.Д. Зверев [79], В.Г. Калашнікова, М.В. Левківський [33], І.Т. Суравегіна [160].

Дослідження А.А. Алдашевої [132], С.Д. Дерябо [62], А.М. Львовичкіної [127], В.І. Медведєва [132], Ю.П. Ожогова [153], О.В. Рудоміно-Дусятської [185], В.О. Скребця [195], С.В. Шмалєй [235], В.А. Ясвіна [242] розкривають досліджувану проблему, акцентуючи увагу на психологічному аспекті; В.Є. Борейка [24], С.М. Кравченко, М.В. Костицького [109] – з погляду екологічної етики.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що за останній час в Україні зросла активність екологічних досліджень у педагогічній галузі. Слід відзначити, що переважна більшість дисертаційних робіт присвячена екологічній освіті та вихованню в середній школі (А.Н. Волошина [35], В.В. Коваль [99], О.В. Король [105], О.В. Лабенко [115], С.Г. Лебідь [116], Р.А. Науменко [143], І.Г. Павленко [161], О.Л. Пруцакова [174], Н.А. Пустовіт [180], Л.М. Різник [182], М.М. Філоненко [223]), в професійно-технічних закладах освіти (Л.Б. Лук'янова [126], Н.Л. Магура [128]). Проте в дисертаційних дослідженнях знайшли відображення і питання підготовки майбутніх учителів до екологічної освіти і виховання учнів (М.М. Бойчева [21], О.М. Дорошко [65], Т.С. Нінова [148], С.В. Совгіра [203]), системи формування екологічної культури студентів ВНЗ (Т.С. Вайда [26], Н.Б. Грейда [48], В.М. Гриньова [50], Н.П. Єфіменко [71], Н.В. Лисенко [120], Г.Ф. Пономарьова [173], Г.С. Тарасенко [211]), розвитку екологічного мислення (С.А. Кравченко [110], М.С. Швед [233]). Дослідженням формування окремих форм свідомості (правової, моральної, педагогічної) студентів займалися Я.В. Кічук [95], О.В. Косарєвська [106]. Водночас проблема формування екологічної свідомості майбутніх учителів в дисертаційних роботах не розглядалася, що актуалізує тему нашого дослідження.

За останні роки у психолого-педагогічній науці проведено ряд важливих досліджень з проблеми формування екологічної свідомості. Їх аналіз дозволяє

виділити декілька підходів у розв'язанні цього питання. Перший підхід до формування екологічної свідомості пов'язаний з акцентуванням уваги на виробленні передусім системи екологічних уявлень. Прихильники цієї тенденції вважають, що саме у процесі екологічної освіти та виховання через формування певних екологічних уявлень, здатності уявляти та бачити комплексні проблеми у галузі навколишнього природного середовища, через засвоєння екологічних знань можна сформувати високий рівень досліджуваної свідомості підростаючого покоління (А.Н. Захлебний, І.Д. Зверев, І.Н. Пономарьова, І.Т. Суравегіна). Так, І.Д. Зверев, сформулювавши основні принципи екологічної освіти, вказує на необхідність комплексної психолого-педагогічної та методичної розробки умов формування екологічної відповідальності тих, хто навчається. Серед умов він виділяє наступні: гуманізація освіти; активізація екологічного руху; застосування знань у практичній діяльності як елементу культури; подолання розриву між знаннями, свідомістю, емоціями, відношенням та діяльністю; створення варіантів змісту та форм екологічної освіти [79].

Екологічну відповідальність І.Т. Суравегіна визначає як акт свідомості, яка являє собою єдність знання та почуттів. Тому засвоєння екологічних знань повинно супроводжуватися емоційними переживаннями особистості та сприяти становленню її екологічних переконань як стрижневого компоненту екологічної відповідальності. Педагог підкреслює, що формування екологічної свідомості передбачає таку перебудову поглядів та уявлень людини, коли засвоєнні нею екологічні норми стають одночасно нормами її поведінки по відношенню до природи [160].

Другий підхід характеризується орієнтацією на формування, у першу чергу, ставлення до природи. Його прихильники (Д.М. Кавтарадзе, Д.Ф. Петяєва, А.П. Сидельковський та інші) дотримуються думки, що без розвитку ставлення особистості до природи вирішення проблеми формування екологічної свідомості неможливе, оскільки знання без певного ставлення до довкілля є лише інтелектуальним баластом. У рамках цієї тенденції основна

увага приділяється відбору екологічної інформації, включенню особистості у діяльність, спеціальному створенню проблемних педагогічних ситуацій, розв'язання яких пов'язано з розвитком особистісного ставлення до природи. Так, А.П. Сидельковський переконаний, що передусім потрібно сформуванню свідоме ставлення особистості до природи, яке проявляється у меті та змісті, у формах і структурі взаємодії учнів з оточуючим середовищем. У зв'язку з цим необхідно застосовувати прийоми розвитку екологічної складової всіх видів суспільно корисної діяльності школярів [229].

Д.М. Кавтарадзе, стверджуючи, що головне в екологічній освіті – це формування певного світогляду, екологічної свідомості, наголошує на необхідності „повернутися до природи” у плані чуттєвості, вражень, розуміння нерозривної єдності з нею [88].

Подібні точки зору ми знаходимо у багатьох учених. А.М. Львовчикіна, О.В. Рудоміно-Дусятська роблять висновок, що формування екологічної свідомості передбачає створення як екологічної теорії, так і екологічної психології – системи почуттів, установок тощо, які ґрунтуються на системі цінностей з домінантою природи; потреби в збереженні природи. Все це досягається в результаті загальної екологічної освіти та екологічного виховання [127, 185].

Б.Т. Лихачов розглядає екологічну свідомість особистості як системоутворюючий чинник, що сприяє формуванню справжньої інтелігентності та цивілізованості. На думку вченого, принципово важливим стає розвиток наукового напрямку, який можна позначити як „екологічна психологія та педагогіка”, специфічним предметом якої є вивчення становлення та розвитку психічних станів, що забезпечують свідомість і відчуття себе частиною природи, формування установки на взаємодію з нею. На основі таких даних може бути створена екологічно орієнтована педагогіка [125].

На позиції формування стратегій і технологій взаємодії з природою заснований третій підхід щодо формування екосвідомості особистості. У цьому випадку акцент ставиться на включенні особистості у таку взаємодію з

навколишнім природним середовищем, яка найбільше сприяє створенню адекватних екологічних стратегій та розвитку необхідних для їх реалізації вмінь і навичок. Прихильники цього підходу стверджують, що без оволодіння певними стратегіями та технологіями взаємодії з природою за наявності навіть адекватних екологічних уявлень і сформованості ставлення до довкілля неможливо ефективно здійснювати процес формування відповідного феномену, оскільки виникатимуть проблеми під час реалізації знань у взаємодії з природою і ставленні до неї.

Так, С.В. Совгіра розробила модель екологічної професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до екологічного виховання учнів. Одним із головних компонентів даної моделі є екологічна свідомість. На її думку, у вищому навчальному закладі потрібно формувати у студентів відповідальне ставлення до природи не тільки на рівні знань і почуттів, але і на рівні дій. Великі можливості у розвитку екологічної свідомості майбутніх педагогів закладені у повсякденному спілкуванні з довкіллям у період польових практик, туристично-краєзнавчих екскурсій, під час яких і вдосконалюється тактика взаємодії з природою [204].

С.Д. Дерябо та В.А. Ясвін [61] вважають, що основним завданням екологічної освіти та виховання є формування екоцентричної екологічної свідомості особистості. Вони пропонують новий напрям у педагогіці, у рамках якого розробляються критерії відбору змісту, а також підходи до визначення принципів, методів і форм екологічної освіти. У єдності трьох основ: екології, екологічної психології та педагогіки, які інтегруються в рамках екологічної психопедагогіки, може ефективно здійснюватися екологічна освіта. Відповідно до трьох структурних компонентів цього феномену проблема його формування конкретизується на рівні трьох основних завдань екологічної освіти: формування адекватних екологічних уявлень, формування ставлення до природи, формування системи вмінь та навичок взаємодії з нею. Отже, узагальнюючи представлені тенденції, автори пропонують комплексний підхід до формування даного феномену.

Провідний вітчизняний дослідник у галузі екологічної психології В.О. Скребець також підкреслює, що центром, ядром, навколо якого здійснюється екологічна освіта та виховання, є екологічна свідомість як соціальна і психологічна категорія. На його думку, предметом педагогічних технологій екологічної освіти повинні бути комплексні, інтегровані, міждисциплінарні наукові предмети природничого, управлінсько-технологічного, соціально-педагогічного, еколого-психологічного та інших циклів. На основі цих знань потрібно формувати навички екологічного мислення, а інші складові екологічної свідомості (психічні стани, суб'єктивні оцінки, ціннісні орієнтації, досвід) необхідно віднести до компетенції екологічного виховання [195].

Застосування міждисциплінарного підходу в процесі формування екологічної свідомості особистості підтримують також Ю.В. Бондарчук, Т.С. Вайда [22], О.А. Васюта [30], С.Д. Дерябо [61], І.Д. Зверев [79], Ф.М. Канак, М.М. Кисильов [93], І.Т. Суравегіна [160], О.В. Федюк [222], В.М. Шустовський [238], В.А. Ясвін [61] та інші. Ці автори висловлюють загальну думку про те, що формування та розвиток досліджуваної свідомості потрібно реалізовувати на всіх етапах навчання і в усіх циклах навчальних дисциплін на основі міжпредметних та міжциклових зв'язків, у самостійних узагальнюючих темах і міждисциплінарних формах організації навчального процесу.

С.С. Хромов також вважає, що сучасний навчальний процес недостатньо екологізований. Тому він пропонує дотримуватися трьох основних принципів стратегії освіти в галузі охорони навколишнього природного середовища: безперервної екологічної підготовки, її міжпредметності і професійної спрямованості. На думку дослідника, формуванню екологічної свідомості можуть сприяти активні методи навчання, серед яких рольові та імітаційні ігри, дискусії. Однак лише ці методи не можуть гарантувати успішного розв'язання комплексних завдань екологічної освіти. Потрібна струнка система взаємоузгоджених ланок екологічної підготовки, в основі якої повинна бути

єдина типова навчальна програма курсу „Основи раціонального природокористування” [227].

В.О. Хрутьба пропонує методичний підхід до формування екологічної свідомості школярів та студентів у формі екологічного проекту. Вона стверджує, що такі активні методи, як дослідницькі та метод проектів, перетворюють особистість на суб'єкт педагогічного процесу, спрямовані на формування та розвиток її екологічної культури, свідомості. Ми поділяємо думку автора, що саме конкретні практичні справи, спрямовані на вирішення місцевих екологічних проблем, оволодіння навичками управління проектами, основами економічних знань та менеджменту, сприятимуть ефективному формуванню досліджуваної якості особистості [228].

Отже, аналіз літератури показав, що у психолого-педагогічній теорії та освітній практиці поки що не склалося єдиної думки щодо того, які саме засади та комплекс умов сприяють ефективному формуванню екологічної свідомості особистості. Однією із суттєвих причин такого становища є зміна парадигми екологічної освіти: від орієнтації на раціональне природокористування, охорону природи взагалі до формування екологічної свідомості, культури особистості. Тобто, якщо раніше йшлося про прагматичні речі, то нині на перший план виступають світоглядні цінності. А кожна зміна парадигми в освіті вимагає відповідної зміни в стратегії і засобах досягнення нової мети. Тому потребує уточнення сутність феномену „екологічна свідомість”, умови її формування та розвитку в майбутніх учителів.

Вихідною категорією обраного дослідження є поняття „свідомість”. Сутність цього явища є предметом дослідження різних галузей знань у вітчизняній та зарубіжній науці.

Свідомість – одне з фундаментальних понять філософії, психології, соціології, що характеризує здатність людини виробляти узагальнені знання про зв'язки, закономірності об'єктивного світу, ставити цілі й розробляти плани, що передують її діяльності в природному та соціальному середовищі, регулювати та контролювати емоційні та предметно-практичні відносини з

дійсністю, визначати ціннісні орієнтири свого буття та творчо перетворювати умови свого існування [150, с. 633].

З точки зору філософії, свідомість – це вищий рівень відображення людиною дійсності. Ця форма характеризується передусім виділенням людини як своєрідної реальності, як носія особливих способів взаємодії з оточуючим світом. Філософія займається усвідомленням досвіду на всезагальному рівні та наддосвідних метафізичних проблем. Основним питанням філософії виступає проблема єдності, взаємозв'язку мислення і буття, духу і природи.

На думку психологів, свідомість являє собою властиву людині функцію головного мозку, яка полягає у відображенні об'єктивних властивостей предметів і явищ навколишнього світу, процесів, що відбуваються в ньому, своїх дій, у попередньому мисленому накресленні їх і передбаченні наслідків, у регулюванні взаємовідносин людини з природою і соціальною дійсністю [176, с. 165]. Визначення свідомості у психології пов'язане зі здатністю суб'єкта виділяти себе з оточуючого світу, зі здатністю до самоспостереження, з існуванням його не тільки в індивідуальній, але й і в надіндивідуальній формі („Я” та „Над - Я”).

Соціологія вивчає свідомість як сферу духовного життя суспільства, в якому осмислюються, обґрунтовуються, ідейно оформлюються та реалізуються інтереси й уявлення різних соціальних груп, класів, націй і суспільства в цілому. Соціологія розкриває значення свідомості в організації суспільного буття людини, в історичній динаміці її цивільного та культурного розвитку.

Отже, свідомість – вищий рівень активності людини як соціальної істоти, це особлива форма психічної діяльності, орієнтована на відображення і перетворення дійсності.

Відзначимо, що в процесі суспільно-історичного розвитку сформувалися і знайшли свій розвиток різні форми суспільної свідомості: політична, правова, економічна тощо. Екологічна свідомість як специфічна, самостійна форма суспільної свідомості виникла лише в ХХ столітті як наслідок відображення

загрози глобальної екологічної катастрофи та наростання кризових явищ у взаємовідносинах суспільства і природи в цілому.

На сучасному етапі розвитку соціоприродних відносин відбуваються функціональні та структурні зміни суспільної свідомості, в яких відбивається глобальна екологічна ситуація, що склалася. З одного боку, відбувається екологізація суспільної свідомості, виникає і розвивається її новий тип, який виражається в масовому поширенні та зростанні суспільної значущості соціально-екологічної проблематики у свідомості суб'єктів екологічної діяльності. З іншого боку, формується екологічна свідомість як нова, відносно самостійна форма суспільної свідомості, для якої характерним є синтезований спосіб відображення та комплексний характер регулювання взаємовідносин в системі „суспільство – природа” [188, с. 108].

В останній час у новітній літературі значна увага зосереджена на питанні правомірності виділення екологічної свідомості як окремої форми суспільної свідомості. Так, А.М. Кочергін для вирішення цієї проблеми пропонує проаналізувати зміст екологічної свідомості з позиції основних критеріїв виділення форм суспільної свідомості:

- основний – тип суспільної діяльності та пов'язані з нею суспільні відносини;

- другорядний – предмет відображення та соціальна функція даної форми суспільної свідомості [70, с. 158].

У сучасній науці існують дві протилежні точки зору на специфіку місця екологічної свідомості в структурі суспільної свідомості. Так, одні автори вважають, що екологічна свідомість розчиняється в інших формах суспільної свідомості і не є її самостійним утворенням. Екологізації підлягає не будь-яка окремо взята галузь. Зміни охоплюють суспільну свідомість на всіх її рівнях і у всіх її проявах (Е.Р. Барабашина, Ю.М. Манін та ін). Так, М.М. Кисильов, В.Л. Деркач, Т.В. Гардашук та інші зазначають, що „...термін „екологічна свідомість” у сфері його вживання є непотрібним, бо він не прояснює, а лише заплутує суть справи” [104, с. 71]. Прихильники цієї позиції вважають, що

необхідно формувати не окрему структуру в системі суспільної свідомості, а обов'язкову присутність екологічної проблематики у всіх сферах свідомості.

Інші дослідники вказують на правомірність виділення цього феномену в окрему форму суспільної свідомості (Р.У. Біджієва, О.С. Бродська, Т.П. Казначєєва, А.М. Кочергін, Н.В. Малиновська, Г.К. Овчинніков, О.П. Шевцов та ін.). Вони пов'язують специфічне місце екологічної свідомості з рівнем теоретичного знання та наділяють її загальними рисами, характерними для будь-якої форми суспільної свідомості. З точки зору категоріального аналізу прихильники цієї думки роблять висновок, що це явище можна розглядати як самостійну форму суспільної свідомості поряд з політичною, релігійною, науковою тощо. В.О. Скребець зазначає: „Свідомість, як і мислення, може визначатися змістом і спрямованістю домінуючих відносин людини (або людей) до дійсності. У такому розумінні сутності екологічної спрямованості, саме відносно екологічного змісту психічного відображення дійсності, можна говорити про екологічну свідомість” [195, с. 125].

Ми вважаємо, що екологічну свідомість потрібно розглядати як особливу, самостійну форму суспільної свідомості. Аналіз структури людської діяльності, пов'язаної з процесом взаємодії природи та суспільства, показує, що поряд з діяльністю по перетворенню природи в структурі сучасної практики функціонують і специфічні види екологічної діяльності – оптимізація, відновлення ресурсів тощо. Також предметом екологічної свідомості є відображення сутності стосунків між елементами природи, між людиною як елементом природи й природою, між суспільством і природою. Основною функцією досліджуваного явища є процес оптимізації стосунків у системі „суспільство – природа”. Отже, розгляд екологічної свідомості з позицій основних критеріїв виділення форм суспільної свідомості дозволяє зробити висновок про правомірність її виокремлення в самостійну форму.

Слід також відмітити, що екологія, як наука про взаємозв'язки організмів та їх системних угруповань із середовищем, має в останній час виняткове значення. Вона трансформується та інтегрує дослідження в різних галузях

знань і вже не означає просто певного предмета досліджень. Екологія вирішує ряд проблем практичного змісту, пов'язаних із забезпеченням стратегії та тактики збереження стабільного розвитку життя на Землі. Відтак екологічна свідомість поєднує в собі уявлення, знання, погляди, переконання, теорії, емоції, які відображають екологічні умови життя, відносини між людьми та природою, ставлення до природи, а також діяльність, що спрямована на оптимальне вирішення проблем функціонування природи як цілісної системи. Отже, синтез цих уявлень, знань, поглядів і т. д. і відбувається у свідомості певного суб'єкта, а не в екології. Зрештою, якщо існує певна система знань та практика (екологічні дослідження), то й має бути і носій цієї системи – свідомість (в даному випадку екологічна). Таким чином, свідомість як суб'єкт пізнання водночас виступає суб'єктом практики. Тому, на нашу думку, термін „екологічна свідомість” має право на існування і є потрібним у сфері його вживання.

Екологічна свідомість як специфічна, самостійна форма суспільної свідомості виникла лише в ХХ столітті, елементи цього явища з'являються на більш ранніх етапах існування людського суспільства. З одного боку, екологічна свідомість зароджується в результаті усвідомлення екологічно відшліфованих відносин рослин і тварин з абіотичним та біотичним середовищем, біотичних колообігів речовини та енергії, а з іншого боку, вона відображає гостру екологічну ситуацію, що виникла в результаті господарської діяльності людини.

Екологічна свідомість має соціокультурний характер, формується філогенетично, закріплюється в культурно-історичному досвіді людства та засвоюється індивідуально в процесі онтогенетичного розвитку.

Слід зазначити, що розгляд проблеми розвитку суспільної екологічної свідомості в процесі соціогенезу має велике значення, оскільки дозволяє, по-перше, виявити культурно-історичні джерела її сучасного типу, а по-друге, охарактеризувати той соціально-психологічний контекст, в якому формується екологічна свідомість конкретної особистості [235, с. 99]. Аналіз умов

виникнення та розвитку екологічної свідомості має велике значення для її формування. Виділяючи різні етапи розвитку екологічної свідомості, ми тим самим розкриваємо внутрішні структури людської свідомості, які формувалися та еволюціонували протягом всієї історії суспільно-природної взаємодії. Саме на їх базі, на нашу думку, і відбувається зародження, становлення та розвиток сучасної екологічної свідомості.

Філософське дослідження проблеми взаємовідносин людини та природи дає змогу проаналізувати максимально раціональні способи і форми свідомого освоєння людиною природи, сприяє поглибленню наукового знання і пізнання і, отже, відповідає принципам сучасного світогляду [213, с. 109].

Вивчаючи історію, можна помітити, що розвиток екологічної свідомості значною мірою залежав від характеру й особливостей розвитку суспільних відносин, оскільки саме вони визначали форми й об'єм втручання людини в сталі природні відносини. У філогенезі екологічна свідомість людей виникла та розвивалась також в умовах активного впливу на природу, в умовах трудової діяльності. Залежно від виконання різних видів екологічної діяльності в різні історичні епохи суспільна екологічна свідомість наповнювалася різним змістом.

Упродовж історичного шляху людства суттєво змінюється структура всієї діяльності людей, а відповідно до цього змінюється й тип психічного відображення дійсності. Оскільки перехід до екологічної свідомості здійснюється внаслідок виникнення трудових взаємостосунків людей, то і подальший її розвиток визначається змінами особливостей виробничих відносин між людьми в різні історичні епохи [177, с. 125].

Людство пройшло довгий шлях у розвитку своїх взаємовідносин з природою, і на кожному етапі виникала особлива, властива лише цьому етапу, екологічна свідомість.

Існують різні погляди на принципи періодизації історії взаємодії суспільства та природи, людини і біосфери. Одні автори в основу періодизації кладуть поділ історії суспільства на п'ять суспільно-економічних формацій

(А.М. Галєєва, Е.В. Гірусов, С.М. Кравченко, М.В. Костицький, А.М. Кочергін, М.Л. Курок та ін.). Так Е.В. Гірусов зазначає: „Тип відносин до природи як складова частина системи економічних відносин знаходиться у розвитку і змінюється з переходом від однієї формації до іншої” [44, с. 137]. А.М. Галєєва та М.Л. Курок в основу періодизації поклали єдність двох чинників: рівень розвитку виробничих сил суспільства та характер суспільних відносин.

Інші дослідники виділяють етапи (періоди), які не тільки не співпадають із суспільно-економічними формаціями хронологічно, але й і за своїми назвами. Так, досить поширеним є поділ історії взаємодії людини та природи на 4 періоди: присвійний, аграрний, індустріальний і ноосферний.

Цікавою є періодизація, запропонована Г.В. Платоновим. Взявши за основу характер освоєння людиною природних продуктів, він виділяє такі етапи: біогенний (адаптаційний, присвоюючий), техногенний (частково-перетворюючий), ноогенний (системно-перетворюючий) [171].

Ступінь розвитку не лише засобів виробництва, а й виробничих відносин є основним критерієм періодизації Г.О. Бачинського. Він розглядає процес становлення взаємовідносин у системі „суспільство-природа” через вичленування таких основних стадій розвитку глобальної соціоекосистеми: незамкнена, частково замкнена, замкнена [158].

Аналізуючи розвиток екологічної свідомості в архаїчну, античну епохи, в середньовіччі, Новому часі, а також „нову екологічну свідомість”, С.Д. Дерябо і В.А. Ясвін наголошують, що ці етапи вишиковуються не в тимчасовій, а в якісно-психологічній послідовності. Вони зазначають: „Следующая в качественном отношении ступень не обязательно является следующей по времени, а может существовать с предыдущей и даже возникнуть хронологически раньше её” [61, с. 210].

В.В. Глебов зазначає, що відносини між людиною та природою на протязі всієї історії людського суспільства розумілися по-різному і, впершу чергу, залежали від пануючого світогляду. Тому він виділяє не історичні типи

екологічної свідомості, а різні світоглядні парадигми відношення людини та природи [45, с. 47].

Для послідовного наукового аналізу процесу розвитку взаємовідносин в системі „суспільство – природа” та вичленення критеріїв їх періодизації необхідно пам’ятати, що людське суспільство є складовою частиною природи і ця взаємодія повинна розглядатись як взаємовідносини цілого і частини, системи в цілому і підсистеми. В той же час людське суспільство не є ще однією, поряд з іншими, підсистемою природи. Людська природа має таку специфіку взаємовідносин з іншою природою, яка дозволяє розглядати її і як рівнопокладену природі в цілому [188, с. 38].

З огляду на специфічність історії взаємодії суспільства та природи, ми вважаємо, що аналізувати розвиток екологічної свідомості в процесі соціогенезу доцільно не в хронологічній, а в якісно-психологічній послідовності, оскільки за характером взаємодії з природою деякі суспільні формації суттєво не відрізняються одна від одної. Крім того, якщо антропоцентрична тенденція відбиває етапи розвитку масової екологічної свідомості, то екоцентрична – скоріше етапи розвитку філософських і конкретно-наукових концепцій окремих мислителів і, частково, відповідних суспільних рухів [235, с. 112].

Аналіз розвитку екологічної свідомості в процесі соціогенезу будемо здійснювати за параметрами, що виділені С.В. Шмалей:

1) Психологічна „протиставленість – включеність”. Людина мислиться або поза і над природою, або ж як складова частина Природи.

2) „Об’єктне – суб’єктне” сприйняття природи. Людина сприймає природу як позбавлений всякої самоцінності об’єкт впливу або ж як рівноправного суб’єкта взаємодії.

3) „Прагматичний – непрагматичний” характер взаємодії. Взаємодія з природою служить для задоволення тільки прагматичних (харчових, технологічних і т. п.) потреб людини, коли вона сприймається як матеріальна

цінність, або також для задоволення її непрагматичних, духовних потреб, коли така взаємодія стає самоцінністю [235, с. 99-100].

Історичний розвиток відносин людини зі світом природи почався в архаїчну епоху. Міфологія на цьому етапі розвитку людства є зародком його екологічної свідомості. Як зазначає А.М. Кочергін: „Мифологическое восприятие мира возникает из потребности человека преодолеть господство действующих на него внешних, в том числе и природных, сил. Миф, будучи необходимым элементом сознания, является системой первоначальных, донаучных знаний” [70, с. 104].

На початковому етапі соціогенезу людина знаходиться в нерозривній єдності з природою, повністю підкоряється дії природних законів. Процеси їх взаємодії на той час мали суто біологічний характер. На цьому етапі взаємодії суспільства та природи існувала гармонія між ними, зумовлена залежністю людини від сил природи. Усвідомлення людиною свого нерозривного зв'язку, повної залежності від явищ природи є важливою рисою суспільної свідомості того часу. Отже, в архаїчну епоху екологічна свідомість характеризується високою мірою психологічної включеності людини у світ природи.

У плані відношення до природи домінуючі види діяльності (полювання, збирання) включали людину в структуру біогеоценозів на правах рівноправного елемента. Первісна людина знаходилася в певній „гармонії” з природою – її життєдіяльність не порушувала сутність законів функціонування біогеоценозів. Діяльність людини була спрямована не на підкорення природи людині, а на підкорення людини природі [70, с. 103].

В архаїчну епоху люди не проводили принципової межі між об'єктами та явищами світу, між людським і природним. Цим обумовлена друга риса екологічної свідомості того часу: суб'єктне сприйняття світу природи.

Діяльність людей в архаїчну епоху була спрямована на забезпечення фізичного виживання. Разом з тим первісна людина сприймала природу і як рідне оточення, рідний дім. Рід цілком занурений у природу не тільки фізично, але й духовно. Тому характер взаємодії з природою в той час був у цілому

прагматичний, хоча водночас спостерігалися і елементи непрагматичного ставлення.

Із зростанням продуктивності праці, з початком осілого способу життя, переходом до землеробства та скотарства людська діяльність почала набувати такого характеру, коли доводилося узгоджувати свої дії з природними циклами. Змінюється і ставлення людини до природи. Вона все більше і більше сприймається як щось існуюче поза людиною, незалежно від неї та протиставлене їй.

Розвиток відчуженості від природи був зумовлений тим, що людина намагалася зрозуміти і пізнати не тільки природу, але й саму себе. Це знайшло відображення у появі уявлень про особливий потойбічний світ духів, які керують всім, що відбувається навколо. Анімістичне трактування процесів природи за аналогією з життям людини зумовлене недостатністю знань, неможливістю зрозуміти і пояснити природні явища.

В епоху античності психологічне протиставлення людини та природи посилюється. У цей час відбувалося обожнювання природних сил, які виступали носіями вищої, абсолютної мудрості, гармонії та краси, універсальних законів буття. Складається система уявлень про богів як творців природи, що наділені антропоморфними властивостями.

Наукове осмислення природи стало ще одним чинником, що посилив протиставлення людини світу природи. Природа стала об'єктом вивчення, хоча при цьому вона не була позбавлена душі.

Екологічна свідомість цієї епохи ближче до суб'єктивного, чим до об'єктивного сприйняття природи. Це протиріччя пов'язане із суперечністю, двоїстістю самої античної свідомості: з одного боку, для античності властива науково-логічне мислення, з іншого, – міф, міфологічне мислення не зникають цілком, а стають „підтекстом” науково-логічного, особливо в період занепаду античності [235, с. 103].

Характерною рисою екологічної свідомості античної епохи є прагматичний характер взаємодії з природою. Для античної людини природа –

це матеріальна і духовна цінність, вона виступає вершиною доцільності та втіленням ідеї гармонії і краси.

В античні часи починає складатися цілісне сприйняття природи як єдиної системи. Філософію античного суспільства відзначало те, що її змісту були притаманні ідеї гармонійної єдності людини й природи. Людина розглядалася древніми філософами як частина природи, а природа як вічний універсум, мірило мудрості. Також у працях давньогрецьких філософів-мислителів відбувається теоретичне виділення людини зі світу природи. Однак, система „людина – природа” розглядається з позиції єдності її складових компонентів. Так, Геракліт стверджував, що людина нерозумна. Розум притаманний оточуючому її середовищу. Він вважав, що існує всесвітній логос, який включає в себе і людський розум. Епікурейці наголошували, що чим природніше життя людини, тим ближче вона до природи. Стоїки вважали природу розумною. Розум людини пов'язаний з природою [137, с. 95].

Філософи стародавньої Греції (Фалес, Анаксимандр, Анаксагор) прагнули пізнати першооснову всього сущого, існування якої об'єднує всі явища реального світу. Будучи стихійними діалектиками, античні філософи намагалися відшукати основний закон, за яким розвивається світ. Носія такого закону вони вбачали у природі. Більшість з них стверджували вирішальне значення впливу природи на суспільне життя, на волю і характер людей. Так, Гіпократ вказував на визначну роль клімату в житті людей, Демокріт пов'язував розвиток суспільного життя з кліматичними умовами. Геродот посилався на вирішальне значення клімату, природних умов у формуванні характеру людей. Полібій пояснював різницю видів діяльності людей також кліматичними умовами. Причину могутності країн давнього світу Страбон пояснював зручністю їх географічного розташування [39, с. 153-154].

Отже, у філософських уявленнях переважала концепція природи, в межах якої людина розумілася як її частина. Але зазначимо, що незважаючи на абсолютизацію ролі природного середовища у розвитку суспільства, натурфілософія античних часів відігравала прогресивну роль у боротьбі з

релігійним та ідеалістичним розумінням походження й сутності людини і природи.

Таким чином, залежність суспільства від дії стихійних природних процесів, невелика здатність оволодіння природою формували в античний період переважно усвідомлення системи „природа – суспільство” як єдиного цілого.

Але в цілому античність стала ще одним кроком на шляху відчуження людини від природи і підготувала абсолютну протиставленість у наступні віки [61, с. 196].

У середні віки первинне об’єктивне наукове знання ввійшло в екологічну свідомість у вигляді теологічної концепції, її способів, норм і розпоряджень, під якими ховалися ще не зрозумілі до кінця реальні причинно-наслідкові й інші зв’язки, прикриті релігійним символізмом. Іншим джерелом екологічної свідомості був віковий досвід взаємодії людини з природою, що частково ввійшов у систему релігійної свідомості, а частково узагальнений у вигляді традицій, звичаїв і прикмет.

Ідеологічною основою свідомості середньовіччя було християнство, якому судилося стати панівною релігією західної цивілізації. Вона протягом двох тисячоліть впливала і впливає на екологічний світогляд і екологічне світосприйняття. Особливістю християнської релігії було ствердження панування людини над природою. Система уявлень у християнстві будується на основі ієрархії „Бог – людина – природа”.

Природа, згідно із світоглядом середньовічних мислителів, була основою небесної божої благодаті, уявлялася ієрархією мертвих створених колись Богом, які перебувають незмінними аж до кінця світу. Сприймання природи в цю епоху було своєрідним запереченням античного світосприймання: продовжуючи лінію утилітарно-прагматичного ставлення до природи, воно відкидало ідею про неї як носія істинних законів буття [158, с. 26].

Християнство позбавило природні об'єкти душі та самоцінності: вони становлять інтерес тільки в тій мірі, в якій можуть служити людині і бути корисними їй.

Отже, в епоху середньовіччя ставлення людини до природи стає більш символічним, що поступово набуває нової форми їх відчуження на відміну від матеріального та гносеологічного відчуження в античний період. Формувалося об'єктне сприйняття світу природи.

Для свідомості середніх віків притаманний суто прагматичний характер взаємодії з природою. Християнство утвердило уявлення про природу як засіб задоволення потреб людини та споживче, прагматичне її використання.

Отже, для екологічної свідомості середньовіччя характерним є об'єктне сприйняття природи, прагматичний характер взаємодії з нею та „релігійне відчуження природи”.

В епоху Відродження нового імпульсу і форми набуває відчуженість людини та природи. На відміну від античного космологізму і середньовічного теологізму екологічна свідомість цього періоду позначена індивідуалістським антропоцентризмом.

Просвітницька доба розпочалась з категоричного заперечення схоластики. Робляться спроби позбутися релігійного дуалізму, витіснити Бога як творця на другий план, проголошується необмежена могутність людини, здатної перетворювати природу. У суспільній свідомості все більше закріплюються погляди на взаємодію суспільства і природи, де людині призначена активна перетворювальна роль, а природі – пасивна роль невичерпного джерела ресурсів.

Період Ренесансу характеризується розвитком науки, ростом освіченості і культури. У цей період людина вперше побачила, що світ природи не є ворожим до неї, почала вивчати і пізнавати його. Однак домінуючим мотивом пізнання навколишнього середовища була ідея підкорення природи і панування над нею. Природа визнавалася позбавленою всякої самостійної цінності,

об'єктом маніпуляцій в ім'я наукового знання та прогресу. Отже, відчуженість людини від природи в цей період була освячена наукою.

У філософії цього часу спостерігається подолання споглядального ставлення до природи та розвиток ідеї творчого і практичного ставлення до неї. Природа уявляється не як абстракція, а як конкретний об'єкт, пізнання якого дозволить людині успішніше здійснювати практичну діяльність. Погляди філософів у той час були звернені на матеріальний світ, який намагалися пояснити з нього самого, трактуючи його незалежним від зовнішньої потойбічної сили.

Так, Микола Кузанський, відродивши ідеї Піфагора, Демокріта, Епікура, приходять до висновку про єдність безкінечного Бога та світу кінечних речей. Джордано Бруно, розгромивши догматичну середньовічну теологію як світогляд, довів ідею множинності світів.

У Новий час складається утилітарно-прагматичний підхід до природи, обґрунтовується панування людського розуму над природою. У філософії Ф. Бекона, Т. Гоббса та Р. Декарта протиставлення людини та природи простежується досить чітко. Становище людини Гоббс визначає між природними та штучними тілами. Ф. Бекон, розгромивши емпіричний індуктивний метод пізнання і поширивши його на дослідження природних, соціальних та політичних явищ, поклав початок тенденції обґрунтування всемогутності людського розуму як основного інструменту пізнання та підкорення природи. Р. Декарт доводив необхідність створення практичної філософії, пов'язаної з розвитком техніки, з мануфактурно-ремісничою працею, з матеріальним добробутом індивіда і суспільства [59].

Поряд з концепцією людини як володаря природи у XVIII столітті формується концепція географічного детермінізму, яка розглядала історію людства, соціальне життя у певній залежності від змін природного середовища, географічних та кліматичних умов (П. Гольбах, Д. Дідро, Ж. Мальє, Маблі, Ш. Монтеск'є, Морелі, Ж. Руссо, Б. Спіноза). Так, П.-А. Гольбах зазначав: „Человек – произведение природы, он существует в природе, подчинён её

законам, не может освободиться от неё, не может даже в мыслях выйти из неё” [46, с. 62].

Також у цей час знаходять свій розвиток ідеї про взаємовідносини суспільства, природи та людини. Саме тоді обґрунтовується одне з найважливіших положень педагогіки – принцип природовідповідності (Я.А. Коменський).

Таким чином, у дану епоху сформувався такий архетип сприйняття природного середовища, коли воно розглядалось з позицій суворої утилітарної призначеності як невичерпне джерело багатств [225, с. 7].

У згадану епоху сформувалася екологічна свідомість, якій притаманні такі риси: повна психологічна протиставленість людини та природи, об’єктне сприйняття природи та домінування прагматичної взаємодії з нею. Цей тип екологічної свідомості утвердився на багато років і домінуючий у сучасному суспільстві антропоцентризм має такі ж культурно-історичні джерела.

З початком промислового етапу екологічна свідомість входить у нову стадію свого розвитку. Поява та масове впровадження у виробництво машин зумовило інтенсивне перетворення природного середовища, різке зростання ролі антропогенного фактору у функціонуванні системи „природа – суспільство”. Формування нової системи суспільних відносин знаходить своє відображення в свідомості капіталістичної епохи.

У цей період все з більшою силою проголошується панування людини над природою, протиставлення суспільства і природи, природи й техніки, техніки і людини. Природа та суспільство розглядалися як абсолютно зовнішні по відношенню одна до одної системи. Відчуження людини від природи в епоху капіталізму досягло свого апогею. Екологічна свідомість суспільства визначалася повним психологічним протиставленням людини світу природи.

Завдяки успіхам науки й техніки природа все більше уявляється в суспільній свідомості як об’єкт, що протистоїть людині. У той же час вона стає все більш доступною не тільки для вивчення, а й для суттєвого перетворення. Таким чином, капіталізм породив практичне відчуження людини від природи.

Із зародженням капіталістичного виробництва тенденція прагматичного ставлення до природи посилюється. Технічне освоєння природи в період інтенсивного промислового виробництва призводить до хижацького використання природних ресурсів. Відображенням цього процесу у суспільній свідомості є ідеологія волюнтаризму технічно озброєної людини щодо природи [109, с. 24].

Загострення протиріч у системі „людини – природа” зумовило перевагу метафізичних концепцій процесу взаємодії суспільства та природи у суспільній свідомості. По-перше, відрив людини від природи знаходить своє відображення у філософських системах, що обґрунтовують теорію „панування” людини над природою (Ф Бекон, Р. Декарт). По-друге, метафізичне тлумачення взаємовідносин людини та природи отримало відображення в теорії, що розглядає ці взаємовідносини через призму дії й пріоритету природних законів (теорія „повернення у природу” трансценденталістів, теорія „природної людини” Ж.-Ж. Руссо, теорія антропологічного матеріалізму Л. Фейєрбаха) [70, с. 123-124].

Так, І. Кант відстоював позицію непізнаності світу і розглядав людину як володаря природи. Він вважав, що в основі мислення та свідомості лежать „апріорні ідеї”, які виникають не з досвіду, а пізнаються внутрішнім чуттям. Головними апріорними формами Кант визнавав простір і час. На їх основі, на його думку, свідомість упорядковує хаос чуттєвих явищ, надає їм форму. Саме цілісність свідомості і досягається шляхом єдності апріорних форм [133].

Найбільш повно об’єктивний зв’язок людини і природи відображено у філософії Г.-Ф. Гегеля. Проблема творчої активності свідомості розглядалась філософом через історичне ставлення людини до світу. Він подолав метафізичне сприйняття природи, розглядав її як продукт людської перетворювальної діяльності. „Абсолютний ідеаліст” Г. Гегель [133, с. 184] увесь світ виводить із абсолютної ідеї, яка у своєму діалектичному розвитку створює і речі, і свідомість. Філософ наголошував на необхідності оволодіння природними силами як методу досягнення єдності з природою.

Л. Фейербах підкреслював первинність природи щодо свідомості. Він розглядав людину і природу як матеріальне утворення. Фіхте висунув ідею про розвиток всього існуючого (буттєвого) за законами діалектики. Шелінг прийняв за джерело всього буття не матерію і не свідомість індивіда, а абсолютний всесвітній розум.

Засновники марксизму матеріалістично обґрунтували діалектику об'єкту та суб'єкту, єдність суспільства, природи та людини (через працю, спосіб виробництва), стверджували, що тільки встановлення людських стосунків у суспільстві веде за собою й встановлення гармонійних відносин між природою та суспільством.

Отже, характеризуючи в цілому буржуазну екологічну свідомість, можна відмітити, що в умовах науково-технічної революції капіталізм з його анархією виробництва, конкуренцією на практиці довів відчуженість людини від природи до апогею, породив загрозу екологічної кризи.

Різкий стрибок у розвитку науки і техніки, зростання технічних можливостей людини в ХХ столітті призвели до загострення взаємовідносин людини та природи. Якщо на початку розвитку промислового виробництва вплив суспільства на природу спричинював локальні зміни у природному середовищі й природа встигала нейтралізувати наслідки антропогенного впливу, то зі зростанням технічної озброєності людини вона втрачає здатність до відновлення.

Нераціональна господарська діяльність, багаторазово підсилена здобутками науково-технічного прогресу, призвела до пошкодження і вичерпання природних ресурсів, пошкодження регенераційних механізмів біосфери, деформації складеного протягом багатьох мільйонів років природного кругообігу речовин та енергетичних потоків на планеті, порушення динамічної рівноваги глобальної земної соціоекосистеми [158, с. 17]. Орієнтація на підкорення природи стала більш вираженою. Це призвело до глобальної екологічної кризи у ХХ столітті, до постановки питання про існування самої людини і створеної нею цивілізації. Зазначені процеси є

результатом панування антропоцентричної екологічної свідомості, коли людина почала домінувати над світом природи.

Наприкінці другого тисячоліття особливого значення в системі впливу людини на природу набуває такий її елемент, як розум – ноосфера. В.Вернадський визначав ноосферу як перетворену людством біосферу Землі на засадах розуму і соціальної справедливості: „... Людство, взяте в цілому, стає могутньою геологічною силою. І перед ним, перед його думкою постає питання про перебудову біосфери в інтересах вільно мислячого людства як єдиного цілого. Цей новий стан біосфери, до якого ми, не помічаючи, наближаємось, і є ноосфера” [31, с. 328].

Однак ноосфера не стала наступним органічним етапом розвитку біосфери, про що так мріяв В.І. Вернадський. Могутність людства спрямувалася не на окультурення та вдосконалення природи, а на її завоювання і підкорення. Людина, яка сама вийшла зі світу природи, організувала свою діяльність таким чином, що протиставила сферу свого впливу – ноосферу, сфері існування світу природи – біосфері.

У наш час речовинно-енергетичний обмін та технічний обмін між суспільством і природою призвів до екологічної кризи. Сучасна екологічна ситуація в Україні на всіх рівнях (офіційних і неофіційних) однозначно кваліфікується як катастрофічна. Поглиблення екологічної кризи і набуття нею глобального характеру породило масу концепцій, які розглядають шляхи необхідної перебудови суспільства і пристосування його до вимоги сучасної екологічної ситуації. Наукові концепції взаємовідносин суспільства та природи мають свої витoki, починаючи з античних часів і закінчуючи сучасними дослідженнями в різних галузях знань.

На початку ХХ століття у США набула поширення загальнотеоретична та світоглядна орієнтація – американський інвайронменталізм, що розглядав взаємодію суспільства із середовищем свого існування. Консерваціонізм, який виник всередині цього руху, можна вважати початковим етапом розвитку екоцентричної екологічної свідомості. Він принципово змінив вектор розвитку

екологічної свідомості: прагматизм змінюється „далеким прагматизмом”, утверджується необхідність консервації природних ресурсів для майбутніх поколінь [61, с. 202].

Вагомий крок у посиленні екоцентричної тенденції розвитку екологічної свідомості був зроблений російським космізмом (М. Бердяєв, І. Кіреєвський, В. Соловйов, М. Федоров, П. Флоренський, П. Холодний, Н. Ціолковський, О. Чижевський та ін.). Російські філософи примусили подивитися на людство з космосу. Центральною ідеєю цього напрямку було уявлення про те, що людина не є самоцінністю, а цінністю тільки в єдності з природою. Російський космізм обґрунтував необхідність нової моральної основи взаємодії людини з природою. Представники цього напрямку виступили з критикою антропоцентризму. „Они,- як відмічає Ф.І. Гиренок,- попытались расширить человечески возможный мир за пределы возможностей „Я” [41, с. 13].

Ідеї єдності, взаємозв'язку людини та природи одержали свій розвиток у такому напрямку американського інвайронменталізму, як екологізм (Марш, Леопольд та ін). У межах цього напрямку було обґрунтовано необхідність єдності людини і природи, почало формуватися уявлення про непрагматичну цінність природи. Екологісти наголошували, що найвищу цінність становить гармонійний розвиток (коеволюція) людини та природи. Ідеї системного холізму, морального співтовариства та екологічної етики набули великого поширення.

Універсальна етика та біоцентризм (Ганді, Торо, Швейцер та ін.) зіграли велику роль у подоланні об'єктного сприйняття природи. Вони стоять на позиціях ціннісної єдності людини та природи, суб'єктного сприйняття природи та непрагматичного характеру взаємодії з нею.

Саме ці напрямки і концепції сприяють формуванню нового, екоцентричного типу екологічної свідомості.

На сучасному етапі на противагу зазначеній тенденції антропоцентрична свідомість є „психологічною базою” екологічної кризи. Екологічна криза викликала світоглядну за характером і екологічну за змістом переорієнтацію

суспільства. Вона впливає і на етичні концепції. Зворотний зв'язок виявляється у тому, що, досліджуючи взаємовідносини між природою та суспільством, учені шукають духовні, етичні корені сучасної екологічної ситуації, шляхи виходу з неї.

А поки що у літературі сучасний стан взаємовідносин у системі „людина – природа” все дедалі більше тлумачиться як світоглядна та філософсько-ідеологічна криза. Тому вагомий акцент у подоланні протиріч у зазначеній системі ставиться не лише на раціональному природокористуванні, контролю за технологіями та прийнятті законів на захист природного оточення, а й на формуванні нового ставлення до природи, нового типу екологічної свідомості. Саме за умови різкого підвищення екологічної культури, формування екологічної свідомості, викорінення психології невичерпності природних ресурсів і споживацького примітивізму щодо природи можлива гармонізація взаємовідносин людини та природного середовища.

Таким чином, розгляд історії взаємовідносин суспільства і природи дозволяє зробити висновок, що екологічна свідомість була невід'ємним атрибутом свідомості на всіх, починаючи із самих ранніх, етапах розвитку людства, змінювалася і розвивалася паралельно розвитку суспільства і відображала зміни природи і клімату, зв'язані як з геологічною історією, так і з антропогенним впливом. Компоненти екологічної свідомості зберігалися протягом всієї історії людства, але змінювалися їхня значущість і співвідношення.

Однак, не дивлячись на давню історію, атрибутивність екологічної свідомості, вона водночас є і феноменом ХХ століття, коли надзвичайно актуальним стає переосмислення людством шляхів подальшого розвитку, набутого досвіду, радикального коригування стратегій майбутнього.

Потрібно зазначити, що саме поняття „екологічна свідомість” почало досліджуватися та всебічно аналізуватися лише з 70-х років ХХ століття. До цього даний феномен не був предметом спеціального дослідження.

Аналіз сучасних уявлень про екологічну свідомість фіксує широке коло суперечливих тенденцій усвідомлення цього поняття. Екологічна свідомість іноді тлумачиться як таке, чого ще немає, але, з огляду на небезпечні екологічні реалії, його слід терміново сформулювати. Іноді вона виступає як онтологічна даність і проблема полягає лише в тому, щоб знайти оптимальні форми та методи інкорпорації її у колективну свідомість [104, с. 12].

Вивчення та аналіз наукової літератури засвідчує, що на сучасному етапі поняття „екологічна свідомість” повно у поєднанні філософського та психолого-педагогічного аспектів не сформульовано, чітко не виявленні його зміст, суттєві ознаки, обсяг, а отже, немає єдиної точки зору на цю проблему. Але можна стверджувати, що в ряді праць зміст цієї дефініції розкривається через поняття „відображення”, „ставлення” та „діяльність”.

Так, А.М. Галєєва і М.Л. Курок зазначають, що „під екологічною свідомістю слід розуміти відображення в ідеальних формах (поняттях, судженнях, законах, теоріях, науках тощо) взаємних зв'язків біологічних організмів і людського суспільства з оточуючим їх природним середовищем” [39, с. 94]. А.М. Кочергін уточнює: „ Екологічна свідомість – це відображення соціальних, природних і специфічних соціально-екологічних законів функціонування системи „суспільство – природа”, які виступають об'єктом відображення цієї форми свідомості” [70, с. 82].

Е.В. Гірусов відзначає, що екологічною свідомістю є не будь-яке відображення людьми свого ставлення до природи, а „лише таке, що спрямоване на забезпечення її життєздатних властивостей, на збереження й удосконалення її як сфери життя. Це сукупність поглядів, теорій та емоцій, що відображають проблеми співвідношення суспільства і природи в плані оптимального їх вирішення відповідно до конкретних соціальних та природних можливостей” [43, с. 150].

Головне завдання цього феномену відобразив у своєму визначенні М.Д. Алієв: „Екологічна свідомість – це відображення екологічного буття (умов, законів, норм і принципів), що складає основу цілеспрямованої

екологічної діяльності, яка включає як оптимальне природокористування, так і відтворення природних можливостей, підтримку нормального функціонування природи як цілісної системи” [4, с. 18].

З точки зору екологічної психології, досліджуване явище розглядається як певний рівень психічного відображення. Так, на думку В.О. Скребця, „екологічна свідомість – це вищий рівень психічного відображення природного та штучного середовища, свого внутрішнього світу, рефлексія відносно місця і ролі людини у біологічному, фізичному та хімічному світі, а також саморегуляція даного феномену” [195, с. 31]. Подібне визначення знаходимо також і у А.М. Львовичіної[127]. Через поняття „відображення” розкриває зміст екологічної свідомості і З.А. Абдулаєв: „Це відображення реально існуючих екологічних відносин у мозку людини у вигляді образів, чуттів, уявлень, понять, теорій і т.д.” [1, с. 29].

Г.В. Платонов наголошує, що „екологічна свідомість – це усвідомлення людиною, суспільством наявної екологічної ситуації, свого нерозривного зв’язку з природою, вміння та звичка діяти по відношенню до неї так, щоб не порушувати зв’язки та кругообіги природного середовища, сприяти її покращенню для життя теперішнього та майбутнього поколінь людей” [171, с.168].

Загалом, можна стверджувати, що більшість дослідників у галузі філософії й психології визначають екологічну свідомість як відображення екологічного буття.

Однак екологічна свідомість, за висловом С.М. Кравченко та ін., „це не тільки відображення діяльності на захист природи, а й ставлення до неї, до умов, у яких вона протікає, оцінка ситуації, зважування цілей і можливостей її досягнення...” [109, с. 77].

Автори праці „Екологічна свідомість” В.І. Медведєв та А.А. Алдашева, розглядаючи альтернативні визначення і ставлячи різні акценти у тлумаченні цього феномену, все ж таки приходять до висновку, що „екологічна свідомість – це ставлення до природи” [132, с. 29].

Цікавим, на наш погляд, є підхід Е.Р. Барбашиної. Визначаючи екологічну свідомість як форму свідомості, яка не є самостійною, а пронизує всі форми суспільної свідомості, що знаходиться в стані формування, автор співвідносить досліджуване явище з екологічною діяльністю: „Системне дослідження на основі методологічного принципу власне екологічної свідомості передбачає її співвідношення з екологічною діяльністю як видом практичної діяльності, тобто формою освоєння й перетворення природи” [13, с. 43-44].

У зміст поняття „екологічна свідомість” І.Д. Зверев та І.Т. Суравегіна включають таку сукупність суттєвих ознак: „... це сукупність поглядів, теорій та емоцій, що відображають проблеми співвідношення суспільства та природи у плані оптимального їх вирішення відповідно конкретним соціальним і природним можливостям” [160, с. 13].

Подібне визначення знаходимо у А.А. Давлеткельдієва і Б.Н. Чалагізова: „... це сукупність поглядів, знань та переконань, що відображають цілісний, динамічний характер функціонування системи „суспільство – природа” і визначають регуляцію та контроль обміну речовин між її складовими елементами...” [55, с. 54].

Зв'язок і залежність суспільства та природи покладено в основу визначення М.Ф. Реймерса: „Екологічна свідомість – це індивідуальна та колективна суспільна здатність розуміння нерозривного зв'язку з природою, залежності благополуччя людей від цілісності та сталості природного середовища існування людини та використання цього розуміння в практичній діяльності” [181, с. 484]. Такої ж думки притримуються І.І. Дедю [58], О.С. Монін [71], М.М. Мусієнко [138], О.Я. Пилипчук [169] та інші.

Спроба сфокусуватися на зв'язках і відношеннях у системі соціуму породжує інший погляд на проблему. Ф.Я. Палінчак вважає, що „ екологічна свідомість являє собою усвідомлення екологічної ситуації, що склалася, тих зв'язків і відношень між людьми, які формуються у процесі їх діяльності по забезпеченню оптимальних умов функціонування системи „суспільство –

природа” [163, с. 80]. Але ми вважаємо, що усвідомлення будь-якої екологічної ситуації ще не є екологічною свідомістю і ототожнювати їх не можна.

Своєрідний підхід до трактування досліджуваної проблеми знаходимо у В.М. Шустовського, який писав: „Екологічна свідомість – це інтегроване екологічне знання, що в адекватній формі відображає закономірності взаємовідносин суспільства та природи на якісно новому етапі історичного розвитку” [237, с. 93]. На наш погляд, автор у цьому визначенні дещо звужує зміст досліджуваного поняття, ототожнюючи його тільки зі знанням. На думку дослідників (М.М. Кисильов, В.Л. Деркач, Т.В. Гардашук та інші) „екологічна свідомість розглядається, на відміну від екологічного знання, як нюанс, аспект суспільної свідомості в її спонукальній іпостасі, як одна з важливих складових і детермінант сучасної масової свідомості, що спроможна активно впливати на корекцію сучасних способу життя людей і форм їхнього природокористування для того, аби зробити їх екологічно безпечними” [104, с. 11].

Дослідники С.Д. Дерябо та В.А. Ясвін, досліджуючи проблеми екологічної психології, визначають екологічну свідомість як „... сукупність уявлень про взаємозв'язок в системі „людина – природа” та в самій природі, існуюче ставлення до природи, а також відповідні стратегії і технології взаємодії з нею” [61, с. 22]. Цінним у наведеному визначенні є те, що автори поєднали компоненти відображення, відношення та діяльності у змісті цієї дефініції.

З.Г. Наджафарова визначає екологічну свідомість через поняття „екологічна культура”: „... це частина екологічної культури суспільства: практичної, теоретичної, ціннісної, в якій відображені різні рівні соціально-природних зв'язків системи “суспільство – природа” [140, с. 10].

Отже, потрібно відмітити, що у проаналізованих визначеннях спостерігаються різні підходи до тлумачення досліджуваного поняття. У зв'язку з цим ми вважаємо необхідним сконструювати дефініцію поняття „екологічна свідомість”, яка відобразатиме його зміст, структуру та функціональні особливості. З нашої точки зору, екологічну свідомість можна визначити з двох позицій. По-перше, це усвідомлено-психічне почуття власної

відповідальності на основі набутого досвіду екологічного буття. По-друге, цей феномен являє собою духовно усталену відповідальність в системі „суспільство – природа” на основі досвіду екологічного буття суспільства. На нашу думку екологічна свідомість – це сукупність екологічних уявлень, знань, поглядів, переконань, емоцій, які відображають екологічні умови життя, відносини між людьми та природою в процесі регулювання системи „суспільство – природа”, ставлення до природи, а також діяльність людини у навколишньому природному середовищі. Це визначення приймаємо в якості робочого у нашому дослідженні й у подальшому викладі будемо орієнтуватися на нього.

Отже, в процесі розвитку суспільства відбувається формування системи уявлень людини про саму себе та оточуюче середовище, формування екологічної свідомості, яке не можна назвати поступовим. Ці періоди визначаються певними парадигмами та простежується їх революційна зміна. Міфологічна свідомість і стан діалогу з природою змінюється конфліктом. Конфлікт вирішується через антропоцентричну позицію, яка призводить не тільки до розвитку науки і техніки, але й до поступової елімінації природного середовища, викликаючи новий конфлікт. Розв’язання цього конфлікту повинно призвести до філософсько-гуманістичної моделі відношення до природи.

1.2. Структурно-функціональний та типологічний аналіз поняття „екологічна свідомість” майбутнього вчителя

На сучасному етапі державного та духовного відродження України, впровадження в життя концепції національного виховання дедалі більшого значення набуває формування у студентської молоді усвідомленого ставлення до збереження навколишнього природного середовища. Проблема формування екологічної свідомості особливо гостро постала, коли людство стало

усвідомлювати негативні наслідки своєї діяльності, що призвели до екологічної кризи. Тоді ж і активізувалися філософські, екологічні, психологічні та інші дослідження, пов'язані з необхідністю розуміння закономірностей взаємодії людини зі світом природи. Це і призвело до постановки проблеми формування екологічної свідомості.

Необхідність психолого-педагогічного дослідження проблеми екологічної свідомості зумовлена потребою формування екологічно орієнтованої особистості. Психологічні аспекти формування екологічної свідомості стосуються її структури. Формуючись під дією різноманітних чинників, досліджуване явище являє собою складне структурне утворення, в якому певні психічні процеси виступають у нерозривній єдності та взаємозв'язку. Уявлення про екологічну свідомість як про просту суму компонентів, що входять до її складу, не може стати вагомою основою для формування активної екологічної позиції. Для того, щоб бути не просто результатом стихійного відображення соціально-екологічної проблеми, але й активною силою, здатною здійснити реальні зміни у системі суспільно-природної взаємодії, екологічній свідомості необхідно мати у своїй основі певну структуроутворюючу ланку, яка підпорядковує собі всі відносно самостійні духовні явища та утворення, а також інтегрує їх у єдину організаційну цілісність. Тому активну екологічну свідомість не можна розглядати як певний духовний конгломерат, позбавлений структуроутворюючої основи.

У процесі відображення та перетворення об'єктивного світу в людській свідомості формуються певні стійкі внутрішні утворення, що відіграють безпосереднє значення в організації пізнавальної та перетворюючої діяльності. Знання і цінності, які формуються у процесі соціального життя суб'єкта, являють собою не просто суму, а певну стійку цілісну систему, що спирається на певні принципи. Тому важливо визначити той провідний принцип, який лежить в основі досліджуваної свідомості. Ним, на наш погляд, і є коеволюційно-екологічний принцип, що у найбільш загальному вигляді може бути виражений як прагнення людини до гармонійної взаємодії з природою.

Цей принцип протистоїть природоцентризму, оскільки стверджує ідею гармонізації, а не злиття людини та природи. Також він відрізняється і від антропоцентризму, який виділяє людину з природи, ставить суспільство над природним довкіллям. Коеволюційне ставлення людини до природи засноване на взаємноузгодженій еволюції соціального і природного середовища. Таким чином, завдання полягає в тому, щоб не просто впливати на природу, а й взаємодіяти з нею, не підкоряти її, а сумісно розвивати на основі згоди і гармонії. Така коеволюційна стратегія актуальна не тільки для сфери суспільно-природних відносин, а й для інших сфер життєдіяльності людини.

Екологізація свідомості неможлива лише шляхом впливу на будь-який її компонент, наприклад, шляхом засвоєння нових екологічних знань. Тому потрібно знати взаємозв'язки та особливості формування компонентів екологічної свідомості і впливати на всі її підструктури з метою формування цього феномену та його зміни як цілісного утворення. Дослідження його структури допоможе знайти ефективні шляхи екологічної освіти і виховання, більш дієво впливати на індивідуальну свідомість, постійно піднімати її рівень, який повинен відповідати сучасному стану взаємодії суспільства та природи. Динамічний характер екологічної свідомості дозволяє дослідити процес її формування через аналіз функціонування елементів. Саме тому виникла необхідність детально зупинитися на структурі екологічної свідомості.

Проблема вивчення екологічної свідомості тісно пов'язана з проблемою становлення, розвитку та формування людської свідомості в цілому. Такий зв'язок закономірний, оскільки формування екологічної свідомості неможливе без знання загальних принципів формування суспільної, масової та особистісної свідомості. У зв'язку з тим, що у нашому дослідженні ми користуємось таким поняттям, як „екологічна свідомість” і торкаємось проблеми ідентифікації екологічності (не екологічності) свідомості, потрібно більш детально зупинитися на розгляді проблем, що виникають у вивченні самого феномену свідомості у психології.

Вивчення свідомості нерозривно пов'язано з дослідженнями систем значень. Методологічні основи вивчення проблем генези, структури та функціонування свідомості, зв'язку свідомості і мови, системи значень закладені у працях Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна та інших.

Л.С. Виготським вперше була поставлена проблема знака і значення як складових людської свідомості, їх розвитку у філо- та онтогенезі, закладені методологічні принципи їх дослідження [38]. С.Л. Рубінштейн у своїй незакінченій праці „Людина і світ” розглядав філософсько-психологічні питання, пов'язані із взаємодією свідомості та мислення, свідомості та буття [184]. Свій подальший розвиток ідеї Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна про зв'язок значення та свідомості знайшли у працях О.М. Леонтьєва.

О.М. Леонтьєв відзначає, що „у людини чуттєві образи мають нову якість, а саме свою означеність. Значення і є найважливішими „утворюючими” людської свідомості” [120, с. 176].

О.М. Леонтьєв виділяє три складові свідомості: чуттєву тканину, значення і зміст. Із них рівень значень, який „пронизує” інші рівні, має провідне значення „образу світу”, який він розумів як найбільш концептуальну структуру, в рамках якої інтегруються окремі когнітивні процеси і, головним чином, здійснюється сприйняття та пізнання світу [121].

Аналізуючи особливості сприйняття світу тваринами та людиною у своїй праці „Психологія образу”, О.М. Леонтьєв уводить поняття про 5-й вимір: „... звертаючись до людини, до її свідомості, я повинен увести ще одне поняття – поняття про п'ятий квавимір, у якому відкривається людині об'єктивний світ. Це смислове поле, система значень” [119, с. 253].

Подальший розвиток проблема структури свідомості отримала у працях Е.Ф. Василюка, В.П. Зінченка, В.Ф. Петренка, А.В. Петровського, В.В. Петухова, С.Д. Смирнова та інших.

Е.Ф. Василюк у своїй концепції пропонує доповнити цю модель новими складовими: змістом образу та словом – знаком [28].

В.П. Зінченко намагається аналогічно О.М. Леонтьєву виділити три основні утворюючі свідомості: чуттєву тканину, значення та зміст, зводячи їх до буттєвих і рефлексивних рівнів і доповнюючи їх новою складовою – біодинамічною тканиною, яка є певним з'єднанням свідомості та поведінки [80, с. 190-192]. Образ світу по-різному репрезентується на різних рівнях свідомості. Світ людських цінностей, переживань, емоцій, афектів співвідноситься зі змістом. Світ ідей, понять, життєвих та наукових знань – зі значенням як утворюючої рефлексивного рівня свідомості.

С.Д. Смирнов пропонує у вивченні репрезентації образу світу в свідомості розділяти поверхові та ядерні структури: поверхові – чуттєво оформлені уявлення про світ, ядерні – модальні знакові системи, які і визначають відображення світу в цілому [202].

Подібні ідеї висловлює В.В. Петухов, який пропонує визначити поверхові структури свідомості як „уявлення про світ”, а ядерні – „уявлення світу”, що теж складаються зі значень [168].

У дослідженнях В.Ф. Петренка під категоріальною структурою свідомості розуміється ієрархічний набір найбільш глобальних категорій, що визначають будову та зміст значень, через призму яких і відбувається сприйняття індивідом світу. Категорії при цьому виступають як „згорнуті у внутрішньому плані” найбільш загальні форми значень. Відмічається, що різним індивідам притаманні тільки їм властиві форми категоризації, присвоєнні в рамках культури та соціальної спільноти [167].

Таким чином, не дивлячись на деякі розходження у тлумаченні структур і рівнів свідомості, у вітчизняній психології проведена значна робота по їх експлікації.

Проблема дослідження структури свідомості і системи значень отримала значний розвиток і в працях представників когнітивної психології: Дж. Брунера, Е. Ньюелла, Г. Саймона, М. Познера, Дж. Фодора, Дж. Келлі, Д. Нормана, П. Ліндсея, У. Найсера. Однією з головних ідей, представлених у роботах закордонних авторів, є ідея створення людиною у ході соціалізації

власної специфічної системи переробки інформації, яка визначає її спосіб сприйняття, пізнання та інтерпретації явищ дійсності.

Дослідники екологічної свідомості, спираючись на роботи авторів у галузі психології свідомості в цілому, розрізняють два принципових аспекти її аналізу: гносеологічний і соціологічний. У гносеологічному плані цей феномен виступає як відображення суспільного буття, а в соціологічному розкривається активна, творча роль свідомості, вона розглядається у зв'язку із соціальними умовами, які її визначають, із суспільною діяльністю людей. Гносеологічний аспект дозволяє розкрити переважно рух від дійсності до свідомості, походження ідей та поглядів, а соціологічний аспект, навпаки, реалізацію ідей і поглядів у житті суспільства [218, с. 93].

Одні автори (переважно філософи) роблять акцент на гносеологічному аспекті, інші (переважно соціологи) – на соціологічному. Структура екологічної свідомості в кожному випадку виявляється різною. У першому випадку в ній виділяються утворення, які відрізняються особливостями відображення, у другому – утворення, що різняться своїми суспільними функціями.

У гносеологічному аспекті складовими структурними елементами свідомості виступають відчуття, сприйняття, уявлення, поняття та подібні до них чуттєві, вольові і раціональні утворення. У соціологічному ж аспекті ними є знання, переконання, норми, цінності. Ми вважаємо, що зазначені підходи є обмеженими, оскільки екологічна свідомість являє собою сукупність найрізноманітніших за природою духовних утворень. До її складу входять не тільки гносеологічні і соціологічні складові, а й психічні, ідеологічні тощо, тобто це і сприйняття, й емоції, й образи, й уявлення, і знання, і переконання, й ідеали, і цінності тощо.

Дослідники екологічної свідомості по-різному визначають її структуру. Так, С.Д. Дерябо та В.А. Ясвін виділяють такі її компоненти: система екологічних уявлень, індивідуальне ставлення до природи та технології взаємодії з нею [61, с. 6].

До структури екологічної свідомості, на думку В.О. Скребця, входять атрибути соціального культурно-історичного досвіду, суб'єктивна приналежність та спрямованість на об'єкти і явища екологічної дійсності [195, с. 34]. Він розглядає досліджуване явище як „психологічний феномен”, теоретичною базою якого є суб'єктивний образ світу. До основних ознак екологічної свідомості автор відносить: соціальний характер, опосередкованість символікою, знаками, мовою, саморефлексію, внутрішній діалогізм, предметність, натуртрадиціонізм. У підходах цих дослідників, на нашу думку, містяться найбільш різнобічні характеристики компонентів досліджуваного явища.

Зазначаючи, що екологічній свідомості властиві всі ознаки свідомої діяльності людини, А.М. Львовчикіна включає до її складу наступні компоненти:

- 1) когнітивний – психічне відображення природного, соціального, штучного та внутрішнього середовища;
- 2) емотивний – ставлення до цього середовища;
- 3) конативний (поведінковий) – саморефлексія та саморегуляція в оточуючому середовищі [127, с. 72].

На її думку, аналізуючи екологічну свідомість саме за допомогою цієї структури можна визначити, як людина сприймає оточуюче середовище, як ставиться до нього та як поводить себе у довкіллі.

Вивчаючи специфіку вищого, зрілого рівня екологічної свідомості і визначаючи його як відповідальність, Н.Ж. Дагбаєва виділяє у її структурі інтелектуальний, ціннісно-мотиваційний і поведінковий компоненти як єдність розуму, почуттів і дій [57, с. 36]. Вона розглядає цей феномен як результат інтеграції всіх психологічних функцій особистості: суб'єктивного сприйняття оточуючого світу, оцінки власних життєвих ресурсів та емоційного ставлення до природи.

Подібну структуру цього явища знаходимо у дослідженнях А.М. Кмець. Вона виокремлює пізнавально-раціональний, емоційно-чуттєвий і діяльнісно-вольовий компоненти. Саме ці структурні утворення і забезпечують виконання

відображувально-емоційної, комунікативної та орієнтувальної функції екологічної свідомості [96, с. 99].

Трьохкомпонентну структуру екологічної свідомості пропонує О.В. Федюк: формування екологічних знань, включення у склад свідомості певних переконань, формування вмінь охороняти природу [222].

Д.М. Кавтарадзе, А.А. Брудний виділяють такі складові частини досліджуваного явища: прецедентна свідомість – демонструє та реалізує принцип повторення факту; інтердективна – демонструє систему заборон і створює основну передумову діяльності; юстиціальна – виходить з потягу до справедливих дій [87, с. 25].

Пізнавально-концептуальний, ціннісно-психологічний та організаційно-практичний компоненти вичленовує у складі екологічної свідомості В.П. Беркут. Він вважає, що варіанти їх функціональної взаємодії відрізняються пріоритетом одного з компонентів над іншим у конкретний історичний період [18, с. 134].

В.В. Глебов, аналізуючи структуру досліджуваного явища суспільства, соціальної групи або особистості, виділяє три загальні, базові елемента: раціональний, емоційно-чуттєвий та поведінково-вольовий. Кожен з цих компонентів включає певну сукупність духовних явищ та утворень. Серед них автор виділяє стійкі структури, що являють собою своєрідне ядро екологічної свідомості, і більш рухомі, змінні духовні феномени [45, с. 36].

О.П. Коваленко вважає, що „екологічна свідомість включає уявлення про екологічну ситуацію, її ціннісне визначення та дії, які потрібно здійснити для досягнення необхідного екологічного стану. Тому її у змістовному плані характеризують три основні елементи: екологічні знання, оцінка екологічної ситуації та екологічна поведінка” [98, с. 120]. Т.І. Симонова, досліджуючи цю проблему, зазначає, що включення поведінки до структури даного феномену неправомірне. Свою позицію вона пояснює тим, що для педагогіки важливий соціопрактичний зріз діяльності, тобто відношення, які відображаються свідомістю і які реалізуються не у поведінці, а в діяльності людини [192, с. 45].

Отже, підсумовуючи аналіз досліджень структури екологічної свідомості, потрібно відзначити певну різноплановість у поглядах щодо її компонентів. Проте можна стверджувати, що у всіх підходах присутні інтелектуальний, чуттєвий і діяльнісний компоненти, які, на нашу думку, і складають основу психологічної структури екологічної свідомості як цілісного утворення. Разом з тим, у більшості сучасних концепцій структури цього феномену недостатня увага приділяється таким його елементам, як потреби, інтереси, мотиви, установки, переконання і т. д., які ми об'єднуємо і визначаємо як компонент спрямованості свідомості особистості. Цей компонент є важливим, бо саме він сприяє орієнтації екологічного світогляду та діяльності студентів. Тому ми вважаємо необхідним включити його у структуру екологічної свідомості.

Отже, з нашої точки зору, структура екологічної свідомості складається з таких компонентів: пізнавально-емоційний (відображувально-чуттєвий), інтелектуальний, компонент спрямованості та діялісно-поведінковий.

У розгляді та системному аналізі структури екологічної свідомості з'ясуємо особливості її компонентів, виділимо їх складові частини – елементи та розкриємо найбільш суттєві і загальні зв'язки між ними. Також відзначимо взаємозалежність і взаємовплив у їх формуванні, оскільки у вищій школі доводиться не стільки будувати, формувати екологічну свідомість, скільки її перебудовувати. Аналіз структури екологічної свідомості студентів дозволить здійснювати процес її формування ефективно та цілеспрямовано.

Пізнавально-емоційний компонент включає основні пізнавальні процеси (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, уявлення), з допомогою яких студенти збагачують свої знання, а також емоційно-вольову сферу особистості.

Відображення як певний етап руху свідомості та як її функція виражає відношення свідомості до об'єктивної дійсності, відношення, у якому свідомість ідеально відтворює реально існуючий об'єкт. Тобто у процесі пізнання дійсності людина створює такі форми мисленнєвої діяльності, які ідеально виражають предмети і явища суб'єктивної реальності з їх властивостями та закономірностями. У процесі адекватного відображення

об'єкта ми маємо справу з пізнавальною діяльністю людини, що збагачує знаннями. Однак відображення дійсності у свідомості людини не вичерпується лише гносеологічною проблематикою, не зводиться тільки до знання, а включає в себе й оцінку (інтерпретацію) знань, тобто має і аксіологічний зміст. При цьому екологічна свідомість на етапі відображення дійсності у її розвинутому вигляді, також і як на всіх інших етапах, представлена як на рівні теорії (наука та ідеологія), так і на рівні буденної свідомості (емпіричне знання та суспільна психологія) [63, с. 29-30].

Відчуття, як відображення окремих якостей предметів навколишнього світу в мозку людини, є єдиним каналом проникнення інформації в її свідомість, першоджерелом знань про природне середовище.

Відчуття та сприймання формують у свідомості чуттєву картину світу. Найважливішою характеристикою екологічної особистості є суб'єктне сприйняття природних об'єктів, яке з позицій екологічної психопедагогіки найбільшою мірою складаються в процесі суб'єктивного ставлення до природи. Відповідно до цього, головним педагогічним орієнтиром у вирішенні цього завдання є домогтися того, щоб природні об'єкти сприймалися студентами у якості рівних їм у самоцінності та взаємодія з ними включалася у сферу етичних норм і правил; природні об'єкти сприймалися в ролі референтних осіб, які змінюють їх погляди, ставлення до себе, речей природи, інших людей; природні об'єкти сприймалися майбутніми вчителями в якості рівноправних партнерів у спілкуванні та спільній діяльності [235, с. 168].

На основі відчуттів і сприймання у свідомості виникають чуттєві образи предметів і явищ природи, що складають основу уявлень. Вони відіграють значну роль у формуванні екологічних понять, розумінні норм поведінки серед природи. У межах педагогічної роботи з формування екологічної свідомості студентів важливо сформувати такі уявлення: про складність системи внутрішніх взаємозв'язків у природі, про енергетичний обмін між техносферою та біосферою, про світ природи як духовну цінність, про взаємозв'язок природних умов і розвитку суспільства та інші. У цілому, формування системи

екологічних уявлень дозволяє домогтися розуміння особистістю єдності людини та природи, що приводить до її психологічної включеності у світ природи.

Через світосприйняття та світоуявлення відбувається процес формування екологічного мислення, яке тісно пов'язане зі свідомістю людини. Однак ці поняття не слід ототожнювати. Якщо екологічне мислення проявляється через уміння виконувати певну мисленнєву діяльність, то екологічна свідомість проявляється через операційно-практичну діяльність, тобто поведінку особистості у певних ситуаціях.

Знаючи основні форми мислення, його операції та механізми, процес формування екологічної свідомості можна здійснювати ефективніше. У педагогічній роботі потрібно враховувати індивідуальні особливості мислення, розвивати схильності студентів до певного його виду згідно нахилів, типу нервової системи [26, с. 41-42].

На формування екологічної свідомості значний вплив здійснює емоційно-вольова сфера, яка включає емоції, переживання, почуття та настрої, що виникають у суб'єкта екологічної свідомості у зв'язку із сприйняттям та оцінкою природних, соціальних і духовних явищ, які мають екологічну значущість. До цього елемента відносяться і ситуативні емоційно-чуттєві процеси та стани, які являють собою реакцію на постійно змінюване буття, а також такі стійкі утворення, як почуття екологічної відповідальності, обов'язку і т. д., які є внутрішньою основою саморегуляції екологічної діяльності суб'єкта. Саме екологічна відповідальність, на наш погляд, і є необхідною властивістю розвиненої активної екологічної свідомості. Вона характеризує усвідомлене дотримання людиною екологічних норм, цінностей і правил, які є конкретизацією коеволюційного принципу, що являє собою структуроутворюючу основу всієї екологічної свідомості.

Почуття як елемент цієї сфери являють собою специфічну форму відображення дійсності. Якщо призначення пізнавальної діяльності – це якомога адекватніше пізнання об'єкта, то, відображаючи світ у формі почуттів,

людина оцінює його, виявляє особистісне ставлення до предметів і явищ дійсності. У процесі екологічної освіти і виховання потрібно звернути увагу на формування стійких позитивних екологічних почуттів, оскільки саме вони живлять мотиви, впливають на успішність діяльності.

У процесі формування суб'єктного ставлення до природи у вищих навчальних закладах, як свідчать результати нашого дослідження, основний акцент ставиться на підвищенні рівня розвитку пізнавального та діяльнісного компонентів. Недооцінка емоційної складової екологічної свідомості — це актуальна проблема, оскільки у юнацькому віці переважно виражене естетичне сприймання довкілля, ставлення до якого має об'єктивніший характер, ніж у підлітків. Юнацький вік сприяє пошуку гармонії у світі та усвідомлення власного місця у ньому. У цьому віці переважно закінчується формування картини світу. Практична взаємодія з природою здійснюється, здебільшого, в естетичному напрямку. Тому психологічні особливості процесу формування екологічної свідомості студентів обумовлюють спрямування педагогічних зусиль на допомогу молоді в опануванні естетичних технологій взаємодії особистості з довкіллям [127, с. 103].

Емоції як форма переживання почуттів мають важливе значення. Емоційне сприйняття природи – це особлива властивість свідомості, бо потреби людини у зв'язках із природою багато в чому задовольняються саме через її емоційний бік. Важливо звертати увагу не тільки на розвиток позитивних емоцій, а й на подолання негативних (жорстокість, байдужість тощо). Розвиток емоцій, багатства та глибини почуттів попереджає негативні соціально-психологічні явища.

Наявність волі у людини дає можливість свідомо керувати своєю поведінкою, послідовно досягати поставленої мети через подолання певних перешкод.

Зауважимо, що всі елементи пізнавально-емоційного компонента відображено у видах пам'яті як формах психічного відображення дійсності:

поняття – у смисловій пам'яті, або понятійній, сприймання – в образній, емоції та почуття – в емоційній.

Інтелектуальний компонент екологічної свідомості являє собою сукупність (систему) теоретичних положень (фактів, гіпотез, концепцій), отриманих на основі зібраної та переробленої інформації про взаємодію суспільства і природи, які і складають у цілому екологічну картину світу. Ця картина є відносно стабільним утворенням відповідного компонента. Крім того, до його складу входить вся інформація про стан оточуючого середовища, тобто вся динаміка глобальної та локальної екологічної ситуації, відображеної у людській свідомості у раціональній формі. Екологічні знання є важливим елементом цього компонента. Вони є результатом пізнавальної діяльності людини як реакція суб'єкта пізнання на довкілля. Екологічне знання може розглядатися також як форма цілеспрямованої взаємодії людини з навколишнім середовищем і як деяка модель поведінки у навколишньому світі. Екологічне знання утворюється складною системою різних структурованих сукупностей чинників, закономірностей, теоретичних побудов, відображень, що сприяють цілісному уявленню про навколишнє середовище та місце людини у природі. На найвищому рівні узагальнення його слід розглядати як сукупність різних видів знання: повсякденно-практичного (досвіду) та наукового екологічного знання [131, с. 19-20].

Варто наголосити, що поза знаннями немає свідомості. Усвідомити будь-який об'єкт – значить включити його в систему своїх знань і віднести до певного класу предметів і явищ. Свідомість постає як знання про зовнішній та внутрішній світ, про самого себе. Однак свідомість не зводиться тільки до знання, не тотожна йому. Свідомість проявляється не лише в узагальненому знанні навколишньої дійсності, а й у певному оцінному, теоретичному і практичному ставленні до неї. Якщо екологічні знання не стають імперативом поведінки, то можна говорити не про екологічну свідомість, а лише про її передумови. Саме тому деякі дослідники зазначають: „Передумовою розвитку

екологічної свідомості є екологічне знання, а наслідком – екологічний світогляд” [109, с. 65].

Головною відмінною рисою цього феномену є високий рівень абстракції та складності понять, що відображають загальні закономірності функціонування живих систем (екосистем) у просторі і часі. Система екологічного знання має яскраво виражений інтегративний характер, в ній спостерігається поєднання загальнобіологічних абстрактно-теоретичних понять з конкретними прикладними поняттями.

Специфікою екологічних знань є їх нормативний характер, оскільки в рамках екологічної свідомості формуються певні норми раціонального природокористування, норми екологічної поведінки особистості тощо. Також їх суттєвою рисою є й те, що вони спрямовані у майбутнє, тобто сприяють формуванню прогностичного аспекту екологічної свідомості, що є надзвичайно важливим у сучасних умовах.

Головною функцією екологічних знань, на нашу думку, є формування у свідомості студентів діалектико-матеріальної картини взаємодії людини і природи, озброєння їх методологічними підходами до пізнання і практичної діяльності в екологічній галузі. Важливим завданням екологічних знань є також розв’язання проблем у взаємовідносинах між людиною і природою та на основі установки пізнання привести у відповідність протиріччя, що виникли. Ураховуючи це, важливо спрямовувати процес екологічного виховання на формування в студентської молоді потреби пізнання світу. Важливо усвідомити, що тільки на основі пізнання природи можлива розумна діяльність, яка забезпечить гармонійний розвиток системи „суспільство – природа”. Реалізація установок пізнання сприятиме збагаченню екологічними знаннями, які в процесі соціально-екологічної діяльності доходять до рівня вмінь і навичок, можуть стати реальною основою формування переконань, гарантією розумного ставлення до природи [225, с. 29]. Отже, в умовах вищої школи потрібно не тільки озброїти студентів екологічними знаннями, але й

сформувати активну громадянську екологічну позицію, екологічну свідомість, пробудити почуття власної відповідальності у вирішенні екологічних проблем.

Наступним структурним компонентом екологічної свідомості є спрямованість свідомості особистості. Цей компонент включає систему цінностей, ідеалів, установок, стереотипів, цілей і мотивів, що визначають загальну стратегію людської діяльності в цілому, а також окремі її види. Формування зазначеного компонента полягає у перетворенні суспільних відносин в елементи внутрішньої структури особистості (потреби, інтереси, мотиви, установки, ціннісні орієнтації і т.д.).

„Потреби, за висловом І.Д. Зверева та І.Т. Суравегіної, складають ядро особистості” [160, с. 11]. Адже формування стійкої установки на екологічно правильну поведінку можливе лише за наявності тієї чи іншої потреби як стимулу до дії.

Потреби є активізуючим началом людської діяльності. Вони виявляються як потяг, емоції, спонукання, що стимулюють пошук можливостей їх досягнення. Складовими екологічних потреб є біологічний та соціальний компоненти. У зв'язку із загостренням відносин людини та природи гостро постає проблема виховання таких духовних потреб, як пізнання природи, розгляд природи як неперехідної цінності людського спілкування, спілкування з природою, захоплення її красою та інші.

На основі потреб виникають інтереси, що являють собою вибіркочу скерованість особистості, яка виявляється в прагненні до пізнання, спонукає до дій і досягнення мети. В інтересах поєднуються пізнавальні, емоційні, комунікативно-вольові риси індивіда.

Виявлення інтересів студентів до екологічних аспектів під час вивчення природничих та спеціальних дисциплін, їх зацікавленості новинами науки і техніки, орієнтації в нормах природоохоронного законодавства значно спрощує завдання викладача щодо формування відповідних почуттів, а через них і екологічної свідомості у цілому [26, с. 47].

Різноманітність потреб та інтересів особистості породжує безліч мотивів, що формують свідомість під впливом суспільних умов, цілеспрямованих виховних впливів, природних нахилів та здібностей. Мотивація, на наш погляд, це усвідомлена потреба людини в певних діях, де усвідомлення соціальної значущості мотиву, відповідність особистих інтересів суспільним розглядається як необхідний атрибут відповідальності. Виділяють такі мотиви:

- громадсько-патріотичні, ґрунтуються на бажанні примножувати багатства природи і пов'язані з почуттям відповідальності перед суспільством за охорону природи;

- гуманістичні, які виражаються у прагненні проявити добро, співчуття у ставленні до живого, бажання захистити;

- естетичні, що проявляються у потребі зберегти красу природного середовища;

- науково-пізнавальні, пов'язані з розумінням складних зв'язків суспільства, людини та природи, бажанням пізнати закони останньої;

- гігієнічні, які виходять із розуміння значення природи для здоров'я людини та бажання зберегти її оптимальні біофізичні та хімічні параметри;

- економічні, засновані на визнанні природи як джерела ресурсів для розвитку виробничих сил суспільства, науково-технічного прогресу [160, с. 12].

Формування таких мотивів сприятиме усвідомленню студентами екологічного змісту діяльності, породить бажання її творчого виконання, примусить наповнювати діяльність новим змістом.

В основі екологічно мотивованої поведінки лежать установки. Установка – це специфічний стан, реакція на вплив ситуації, готовність здійснити певні дії, які в конкретній ситуації можуть задовольнити наявну потребу [109, с. 79]. Саме в тому, як суб'єкт сприймає екологічну ситуацію, оцінює та усвідомлює цінність природи, чи схильний до активних дій на її захист, які дії може здійснити для цього і виявляється екологічна свідомість певного рівня.

Поведінка особистості в природному середовищі реалізується на основі цілої групи установок: установка на практичну поведінку, установка на

теоретичну поведінку чи пізнання, соціальна установка, установка на реалізацію психофізичних сил та установка на творчість [225, с. 28]. На їх основі можна виявити і охарактеризувати суттєві аспекти поведінки людини, особливості людської активності.

Реалізація основного завдання екологічного виховання – формування позитивного ставлення до світу природи – досягається шляхом фіксації установок, які лежать в основі екологічно мотивованої поведінки. З огляду на це, екологічне виховання можна визначити і як цілеспрямований процес формування в людини установки на оптимальну взаємодію з природою.

Реалізація установок сприяє становленню певних ціннісних орієнтацій, тобто соціально зумовленої системи установок, інколи суперечливих, що регулює ставлення особистості до явищ і подій навколишнього природного середовища. Специфіка екологічних цінностей полягає в їх універсальності: вони охоплюють властивості природи з точки зору не тільки практичної цінності, а й пізнавальної, естетичної, економічної, моральної тощо. Ціннісні орієнтації можуть бути суперечливі – загальноприйняті, позитивні можуть поєднуватися з антисоціальними, антиекологічними. Система ціннісних орієнтацій може знаходитися в інформаційно-нейтральному стані, якщо особа сприймає екологічну інформацію на нейтральному емоційному фоні, вважаючи, що вона не зачіпає її власні інтереси. Звідси очевидно, що перед викладачем стоїть завдання за допомогою організованих і свідомих виховних заходів включити навколишній природний світ у ціннісні орієнтації студентів, бо це дуже важливий елемент структури екологічної свідомості, який визначає ставлення до природи, поведінку та діяльність особистості [109, с. 79].

Ядром екологічної свідомості є переконання, що являють собою суб'єктивне ставлення людей до природи, в якому розкриваються знання про її значення для людини, про організованість і еволюцію природи, чуттєво пережиті та включені в ті аспекти свідомості, які пов'язані з розумінням ідей бережливого гуманного ставлення до природи [160, с. 13]. Знання переходять у переконання, а потім реалізуються у поведінці. Переконання можуть спиратися

не тільки на теоретичні знання, а й на особистий і колективний досвід. Зазначимо, що у вищій школі досить часто знання накладаються на вже усталену систему потреб, мотивів, інтересів студентів. Тому потрібно не стільки формувати, будувати екологічні погляди й переконання, скільки їх перебудувати. У процесі формування нових переконань відбувається коректування, перебудова старих знань, поглядів, уявлень про взаємодію суспільства і природи, подолання інертності в мисленні, звичних форм поведінки.

Екологічні знання стають переконаннями, якщо вони є наслідком пережитого досвіду. Отже, екологічна освіта і виховання обов'язково мають базуватися на контактах з природою, діяльності з її охорони та розумного використання.

На основі переконань, узагальнених уявлень, ідеалів формується екологічний світогляд. Зміст цієї дефініції, на нашу думку, може бути розкритий через тріаду понять: світорозуміння, світосприйняття та світовідчуття. Світогляд – це не тільки зміст знань, але й ціннісні орієнтації особистості, це спосіб духовно-практичного освоєння світу. Функцією екологічного світогляду є синтез теоретичних знань і практичного досвіду, певних екологічних аксіом, принципів, норм поведінки. В екологічній свідомості акумулюється весь попередній досвід індивіда, соціальної групи, всього людства, завдяки чому і формується екологічний світогляд, що здатний спрямовувати дії людини. У сучасних умовах співіснують чотири варіанти екологічного світогляду:

- алармізм – песимістичний напрям, згідно з яким у людства немає майбутнього, воно загине внаслідок забруднення природного середовища та виснаження ресурсів;

- сцієнтизм (або технократичний підхід) являє собою „зверхоптимістичний” погляд у майбутнє. Прихильники сцієнтизму стверджують, що екологічні проблеми можна вирішити науково-технічними методами;

- консерваціонізм – радикальний екологічний світогляд, згідно якого екологічні проблеми вирішуються шляхом зменшення антропогенного тиску на оточуюче середовище. Таких поглядів дотримується більшість лідерів „зеленого руху”;

- екологічний реалізм, прихильники якого вважають, що за екологізації всіх сфер діяльності відбудеться коадаптація людини та біосфери, тоді можна буде побудувати суспільство стійкого розвитку, в якому будуть забезпечені нормальні умови життя [40, с. 14].

Саме відношення до природи і визначається тим, який світогляд домінує у суспільстві. Тому одним із завдань, що постали перед вищою школою, є формування екологічного світогляду, для якого характерне розуміння непрагматичної цінності природи, сприйняття її як рівноправного суб’єкта.

Діяльнісно-поведінковий компонент структури екологічної свідомості являє собою певну програму дій щодо реалізації пізнавально-емоційного, інтелектуального та компоненту спрямованості свідомості у конкретний історичний період, а також визначає рівень її сформованості. Структура екологічної свідомості може бути всебічно осмислена на підставі психологічного принципу єдності та взаємозумовленості свідомості й діяльності, який полягає в тому, що діяльність людини зумовлює формування її свідомості, психічних зв’язків, процесів, властивостей, а останні, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою її адекватного виконання [109, с. 76].

Поняття „екологічна діяльність” включає в себе насамперед діяльність людей по збереженню та покращенню природного середовища, екологізацію виробництва, а також духовну діяльність, пов’язану з формуванням екологічної свідомості. Педагогами у галузі екологічної освіти і виховання екологічна діяльність розглядається як основа для формування і прояву потреб, відносин особистості та як функція індивіда у процесі взаємодії з оточуючим світом. Саме ця діяльність збагачує її учасників безпосередніми знаннями про навколишнє середовище. Соціально-екологічний досвід, набутий у процесі практичної екологічної діяльності, дозволяє співвіднести знання з реальністю,

обдумати і відчувати відомі факти і тим самим сприяє їх перетворенню у переконання.

Варто відзначити, що існує певна різноплановість у поглядах щодо специфіки екологічної діяльності. Так, одні вчені (К.А. Даллакян, А.І. Дронов, Є.І. Карпенко, М.М. Мамедов, Ю.Г. Марков) вважають екологічну діяльність інтегративним поняттям для визначення специфічних екологічних аспектів різних видів діяльності. На їх думку, аспекти такої діяльності проявляються і в політичній, і в правовій, і в моральній та інших сферах діяльності. Інші стоять на позиції її специфіки. Свій вибір вони аргументують особливістю екодіяльності, яка полягає в тому, що її результатом є не матеріальні речі та предмети використання, на відміну від економічної, виробничої діяльності, а створення природних цінностей, більш сприятливих умов існування та життєдіяльності, більш високого рівня здоров'я людини тощо Ми вважаємо, що екологічну діяльність можна виділити у самостійний вид соціальної діяльності, оскільки вона спрямована на оптимізацію взаємовідносин суспільства і природи.

Через свідомість і діяльність проявляється ставлення особистості до природного середовища. У свою чергу і розвиток відповідального ставлення до природи можливий тільки в реальній природоохоронній діяльності. Тому здійснювати процес екологічної освіти і виховання потрібно шляхом залучення студентів до конкретної діяльності, пов'язаної з оптимізацією відносин у системі „суспільство – природа”. Формування навичок практичної екологічної діяльності несе в собі великий виховний зміст. Участь особистості у конкретній діяльності дозволить зняти протиріччя між теоретичними знаннями, практичними навичками та моральною системою [70, с. 181].

Поведінка, як свідома цільова діяльність особистості, спрямована на об'єкти, процеси й явища природи, з якими вона взаємодіє, являє собою процесуальний аспект свідомості. Вона виконує інтегративну функцію і характеризує стійкість моральної позиції особистості у відношенні до природи та реалізацію в її вчинках екологічних переконань. Рівень розвитку екологічної свідомості також визначається поведінкою особистості.

Екологічна поведінка є суттєвим елементом досліджуваного явища, оскільки екологічна свідомість – це не тільки певна сукупність знань, а й конкретні дії суспільства у вирішенні екологічних проблем. А такі дії неможливі без поведінки окремих людей, які переживають екологічну ситуацію, оцінюють її і на основі власної системи цінностей визначають свою поведінку.

Потрібно зазначити, що деякі дослідники вважають неправомірним включати поведінку до структури екологічної свідомості тому, що відносини, відображені свідомістю, реалізуються більше у діяльності людини, ніж у її поведінці. З нашої точки зору, коли мова йде про екологічні проблеми та шляхи їх вирішення, потрібно говорити як про діяльність людини, так і про її поведінку.

Одиницею аналізу діяльності є дія, а поведінки – вчинок. Згідно теорії діяльності її структурними компонентами (психологічний зріз діяльності) є діяльність, дія та операції, які є відносно самостійними одиницями. Кожному з цих компонентів, згідно вчення О.М. Леонтьєва про предметну діяльність, властивий свій системоутворюючий елемент, а саме: діяльності – мотив, дії – мета, операції – спосіб, засіб [118, с. 198].

Поведінка людини, зміст і структура якої досліджується етикою, „відображає певне зацікавлене відношення суб’єкта до моральних цінностей. Без цих суб’єктно-ціннісних відносин морального вчинку немає” [215, с. 112].

Потрібно також відмітити, що діяльність і поведінка мають багато спільних рис: вони завжди цілеспрямовані; їх результатом можуть бути як матеріальні, так і духовні продукти; і поведінка, і діяльність фіксують різні типи відношення (суб’єкт-суб’єктне, суб’єкт-об’єктне і т. д.) тощо. Отже, поведінка, на нашу думку, є повноправним структурним елементом екологічної свідомості.

Таким чином, розглянувши структуру досліджуваного явища, важливо враховувати, що пізнавально-емоційний, інтелектуальний, діяльнісно-поведінковий компоненти та компонент спрямованості свідомості є відносно самостійними і водночас пов’язаними один з одним утвореннями. У процесі становлення екологічної свідомості кожен з них виконує винятково важливу

роль. У цілому ж механізм становлення і розвитку її структури можна розглянути таким чином. Об'єктивною причиною зародження цього феномену, безсумнівно, є погіршення сучасної екологічної ситуації. Однак відображення цієї екологічної ситуації само по собі ще не є екологічною свідомістю.

Первинна реакція суспільства на погіршення екологічних обставин, як правило, проявляється у вигляді хвилювання, стурбованості або страху. Ці емоційні стани є показниками того, що суспільство не задоволено ситуацією, що склалася, і потребує екологічної безпеки. Таким чином, у самому суспільстві зароджується потреба у нормальних екологічних умовах, тобто екологічна потреба. Отже, вже на цьому, більш ранньому етапі провідну роль виконує відображувально-чуттєвий, або пізнавально-емоційний компонент екологічної свідомості.

Однак, емоції, почуття та настрої не можна було б охарактеризувати як екологічні, якщо б процеси і явища, що їх викликають, не наповнювалися екологічною значущістю. Значущість (у широкому розумінні слова) завжди залежить від того, яким мисленнєвим змістом людина наповнює різні духовні, соціальні та природні явища оточуючого світу. Екологічне осмислення дійсно є іманентною властивістю екологічної свідомості, бо, відображаючи світ, свідомість наділяє його певною значущістю. Таким чином, говорити про появу екологічної свідомості можна тільки тоді, коли світ у цілому, а також його окремі явища і процеси наповнюються екологічним смислом.

Сучасний етап суспільного розвитку відрізняється тим, що відносини між людиною та природою, які відображаються у суспільній свідомості, все більш наповнюються екологічним смислом. Людина стає спроможною виділяти соціоприродні взаємовідносини як щось самостійне та реально існуюче, вивчати їх, даючи їм якісні визначення та закріплюючи за ними систему практичних і науково-теоретичних понять. Тим самим людина стала наділяти ці взаємовідносини екологічним смислом. У результаті ставлення людини до дійсності в останній час стає все більш екологічно осмисленим, тобто екологічно свідомим.

Однак, вкладати екологічний смисл в оточуючі її явища людина починає тільки тоді, коли у неї сформувалася більш або менш чітка система знань про взаємовідносини між людиною та біосферою, про фундаментальні екологічні процеси та зв'язки, що існують у природі, коли вона чітко усвідомлює сутність тих духовних і соціальних явищ, які виникають як відповідна реакція на порушення соціально-екологічної рівноваги. Іншими словами, екологічне осмислення оточуючої дійсності можливе за умови, якщо у свідомості людини виникає науково-обґрунтована екологічна картина світу. Така картина світу (разом із ціннісно-нормативною базою) являє собою змістовно-теоретичну основу екологічної свідомості і виступає у ролі її внутрішнього ядра. Отже, на цьому етапі важливу роль відіграє інтелектуальний компонент.

Засвоєні екологічні знання і цінності впливають на формування ставлення особистості до природи, на утворення мотивів, умінь і переконань. Варто наголосити, що особливе значення має компонент спрямованості особистості, оскільки, впливаючи насамперед саме на його елементи, можна значно підвищити рівень сформованості екологічної свідомості студентів.

Свідомість проявляється в діяльності і поведінці людини. В основі діяльності знаходиться та чи інша система цілей. Якщо потреба стає джерелом активності людини, то мета організовує цю активність, приводячи її у послідовну систему дій, та спрямовує на досягнення певного результату. Однак вибір цілей залежить від соціально-нормативної орієнтації суб'єкта, яка визначається існуючою системою цінностей, ідеалів та установок. Таким чином, у глобальному масштабі стратегія людської діяльності, що склалася, визначається світоглядною парадигмою, яка домінує на відповідному історичному етапі. Особливість сучасної епохи полягає в тому, що стратегія соціального розвитку повинна складатися свідомо, а не стихійно, як це відбувалося протягом всієї історії людства.

Отже, система екологічних цінностей є основою екологічної стратегії виживання людства. Нові цінності засвоюються і стають суттю особистості з новими якісними характеристиками як результат появи нових установок,

переконань. Нові здібності дають змогу засвоювати нові екологічні знання, і, таким чином, процес формування екологічної свідомості продовжується далі на новому, більш високому рівні.

Отже, екологічна свідомість є складним структурним утворенням, тому важливо враховувати всі її компоненти. Недооцінка будь-якого з них істотно знижує практичні та педагогічні ефекти формування цього феномену.

Проаналізувавши особливості структурних компонентів екологічної свідомості, можна припустити, що варіанти їх функціональної взаємодії відрізняються пріоритетом одного з компонентів над іншим у конкретний історичний період.

Так, провідна роль відображувально-чуттєвого та інтелектуального компонентів визначає пізнавальну функцію екологічної свідомості. Вона формує когнітивну сферу – галузь одержання знань, ментальних моделей, наукових даних про закони взаємодії суспільства і природи. Пізнавальна функція полягає у з'ясуванні характеру і особливостей соціоприродних відносин, причин виникнення та розвитку екологічної кризи та у пошуку шляхів оптимізації відносин у системі „людина – природа”. Реалізація цієї функції дозволяє управляти екологічною діяльністю суб'єкта.

Регулятивно-ціннісна функція характеризує пріоритетне становище компоненту спрямованості екологічної свідомості та утворює мотиваційну сферу цього феномену. Вона полягає у забезпеченні наявності певних розумних механізмів раціонального управління взаємовідносинами суспільства та природи. Регулятивно-ціннісна функція може реалізовуватися лише на основі виконання пізнавальної функції, які тісно між собою пов'язані. Їх взаємозв'язок проявляється у тому, що зміна екологічної свідомості у процесі теоретичного пізнання дійсності знаходить своє відображення у зміні стилю мислення.

Праксиологічна функція являє собою домінування діяльнісно-поведінкового компоненту та визначає нормативну сферу екологічної свідомості. Вона забезпечує розробку норм раціональної

природоперетворювальної діяльності на основі функціональної взаємодії двох попередніх функцій.

Потрібно відмітити, що деякі вчені, розглядаючи проблему функціонування свідомості, виділяють також прогностичну, виховну, ідеологічну, орієнтувальну, комунікативну та інші функції досліджуваного явища. Проте основною функцією екологічної свідомості є забезпечення оптимізації взаємовідносин у системі „суспільство – природа”, формування цілей екологічної діяльності, попередня мисленнева побудова дій і передбачення їх результатів, що забезпечує розумне регулювання поведінки та діяльності людини у природі.

Отже, ми вважаємо, що гармонія у системі „суспільство – природа” можлива у випадку переваги в екологічній свідомості пізнавально-ціннісної функціональної модифікації, коли установка на перетворення природи буде підпорядкована установці на її збереження.

Екологічна свідомість – це складне структурне утворення, яке відрізняється багатством конкретних форм і рівнів свого існування та функціонування. Саме цим пояснюється, чому при аналізі структури екологічної свідомості виникає необхідність її багаторазового розчленування з використанням найрізноманітніших критеріїв поділу. У сучасній літературі немає єдиної думки щодо внутрішньої структури досліджуваного явища. Так, А.М. Кочергін, М.Г. Васильєв та Ю.Г. Макаров виділяють два її рівні: рівень спеціалізованої і рівень масової свідомості [70, с. 160], В.П. Зінченко, В.Б. Моргунов стверджують існування двох пластів свідомості: буттєвого та рефлексивного [80, с. 169]. З.А. Абдулаєв зазначає, що „потрібно розрізняти індивідуальні і суспільні, буттєві і теоретичні, психологічні та ідеологічні структурні рівні екологічної свідомості” [1, с. 72].

За гносеологічним критерієм О.І. Салтовський виділяє в екологічній свідомості виділяє буденний і спеціалізований (теоретичний) рівні свідомості, а за критерієм носія виокремлює індивідуальну і масову її форми [188, с. 110]. В.О. Скребець, крім зазначених форм цього феномену, виділяє ще й групову

форму, що являє собою цілісну складову діалектичної суми індивідуальних уявлень певної соціальної групи [195, с. 43].

Барковська Г.Ю. стверджує існування п'яти форм екологічної свідомості, які пов'язані з різними способами та засобами освоєння людиною оточуючого природного середовища: чуттєво-споглядальної, практично-поміркованої, раціонально-логічної, паранаукової та релігійно-міфологічної [14, с. 78].

Фахівці в галузі екологічної психології, зокрема С.Д. Дерябо та В.А. Ясвін [61], пропонують дещо інший підхід. Взавши за основу домінування певної парадигми (інвайронментальної, або людської виключності), вони виділяють такі типи екосвідомості: антропоцентричний та екоцентричний. А.М. Львовчкіна доповнює цей поділ ще й природоцентричним (біоцентричним) типом, зазначаючи, що він є протилежним антропоцентричному, а екоцентричному типу автор відводить проміжне місце [127, с. 74].

Отже, структура екологічної свідомості як форми суспільної свідомості може бути визначена з позиції різних критеріїв. Зокрема:

- відповідно до пануючих у суспільстві ідей вона поділяється на офіційну, яка виражається у заявах посадових осіб, державних та адміністративних програмах, і неофіційну, що досить часто розкриває реальне становище справ і відношення населення до вирішення насущних екологічних проблем;

- за якістю відображення дійсності – на істинну, що відповідає реальному стану справ, засноване на достовірних емпіричних і наукових даних, та хибну, існуючу на рівні суспільної психології, що базується на неперевірених фактах, хибних слухах або на неправдивій інформації, яку навмисно поширюють серед населення за допомогою спеціальних технологій з метою активізації суспільної думки для здійснення тиску, наприклад, на місцеві або регіональні органи влади у прийнятті певного рішення;

- залежно від суб'єкта-носія екологічна свідомість поділяється на індивідуальну та суспільну. Індивідуальна свідомість являє собою сукупність уявлень, відчуттів, знань конкретної людини у пізнавально-ціннісному

ставленні до природного середовища, інших людей та до самої себе. В.О. Скребець, наприклад, цю форму свідомості розглядає як унікальну, але не довільну, і зазначає, що „вона включає в себе цінності, особистісні сенси, домінуючі установки, соціальні стереотипи, особистісні бажання, наміри, тобто всю різноманітність психічних процесів, індивідуальних властивостей та станів” [195, с. 32]. Індивідуальна екологічна свідомість формується в результаті конкретного досвіду взаємодії людини з природою, набутих знань про особливості функціонування системи „суспільство – природа” та в результаті екологічної поведінки. У цій формі свідомості панівні у суспільстві уявлення про особливості взаємодії з оточуючим природним середовищем відбиваються через призму особистісних психологічних властивостей. Суспільна екологічна свідомість відображає притаманні певному суспільству чи великій соціальній групі (класу, нації, віковій групі тощо) уявлення про особливості взаємовідносин у системі „суспільство – природа”. Вона не є середньою арифметичною індивідуальних екологічних свідомостей всіх членів суспільства чи соціальної групи, а виражає домінуючі, пануючі погляди [188, с. 110]. Ця форма свідомості виражає образно-емоційно-асоціативне відношення людей до світу. Вона є відображенням природного середовища життя, творчих починань, духовних сил і самореалізації людства. Залежно від соціального середовища суспільна екологічна свідомість, у свою чергу, може бути груповою, національною та планетарною. Якщо для планетарної форми соціальним середовищем є природно-географічне оточення на планеті Земля, то для групової в цій ролі виступають конкретні природні умови життя певних соціальних груп, а також їх духовно-культурне та інформаційне оточення;

- за гносеологічним критерієм в екологічній свідомості виділяють такі рівні: буденна (практична, емпірична) і спеціалізована (теоретична, наукова) свідомість. У буденній свідомості провідне місце займають почуття, переживання, емоції, уявлення, погляди, сформовані на основі щоденного життя людини, її безпосередньої взаємодії з оточуючим природним середовищем. Знання на цьому рівні знаходяться в несистематизованій формі і вплетені в

безпосередню практичну діяльність людей. Буденна свідомість не здатна відображати об'єкт у всій його повноті та цілісності, оскільки їй доступні в основному лише зовнішні зв'язки і властивості. Спеціалізована екологічна свідомість – це теоретичний рівень відображення зовнішнього світу. Вона базується на науковому пізнанні, оперує об'єктивними моделями взаємовідносин між людиною і природою та з допомогою спеціально розроблених концепцій і теорій намагається досягнути більш глибоку сутність явищ. Знання на цьому рівні знаходяться у спеціалізованій, теоретичній формі, воно достатньо систематизоване і впорядковане;

- залежно від панівної парадигми екологічна свідомість поділяється на такі типи: антропоцентричний, екоцентричний та природоцентричний. Заснована на парадигмі „людської виключності”, антропоцентрична свідомість – це система уявлень про світ, що базується на ідеї підкорення природи суспільству. Саме цей тип свідомості, який домінував у суспільстві протягом багатьох років і досі пронизує більшість сфер людської діяльності, на думку багатьох вчених, і призвів до всезростаючої екологічної кризи. Концепція сталого розвитку, прийнята у 1992 році у Ріо-де-Жанейро і зафіксована в Декларації з навколишнього середовища і розвитку „Порядок денний на ХХІ століття”, поставила для всіх країн світу головну мету на майбутнє – просування шляхом сталого розвитку суспільства при узгодженні економічного, соціального розвитку та узгодження довкілля. З точки зору забезпечення умов, якості і рівня життя населення саме на регіонально-локальному рівні можливо ефективно враховувати дію місцевих чинників та умов розвитку конкретної території, зокрема пізнавати і конструювати навчально-виховні системи екологічного спрямування. Крім того, розділ 36 „Адженти – 21” проголошує, що освіта усіх рівнів має формувати в народів екологічну свідомість, цінності і підходи, навички і поведінку, необхідні для збереження навколишнього середовища. Антропоцентризм, заснований на уявленні про людину, регіональний соціум, людство як самоорганізуючі біосоціальні системи, визначає соціальну орієнтацію, збалансованість соціально-економічного, демографічного і

екологічного розвитку на основі історично усталених форм життєдіяльності, що склалися у конкретному регіоні чи в окремій країні. Тому сталий розвиток окремої території – це стратегія діалогового погодження протиріч у розвитку людини та природи, збереження історично-усталеного природно-культурного середовища життєдіяльності регіонального соціуму тощо. Проте головним пріоритетом сталого розвитку повинна залишатись людина: її здоров'я, якість і рівень життя. Сьогодні екологічна свідомість і екологічний світогляд все більше визначають практичну діяльність людства і кожної окремої людини. Центр тяжіння у поширенні нової світоглядної парадигми все більше переміщується у сферу практичного формулювання основних ціннісних орієнтирів у діяльності суспільства і кожного індивіда, а також вироблення механізмів інтеграції цих цінностей в практику соціального життя та конкретні проекти екологічного орієнтованої людської діяльності. Протилежним йому є природоцентричний, або біоцентричний, тип екоосвідомості, для якого характерні такі риси: 1) протиставлення природи як найвищої цінності і людини як її власності; 2) сприйняття природних об'єктів як особливих, привілейованих суб'єктів, партнерів у взаємодії з людиною; 3) непрагматичний характер мотивів та цілей взаємодії з природою.

Слід зазначити, що цей тип, на нашу думку, не є адекватним вирішенню екологічних проблем, оскільки він не стверджує гармонію, взаємозв'язок, взаємодію та взаєморозвиток людини і природи, хоч і має певні позитивні сторони (пропонує розробку екологічно чистих технологій, пошук нових джерел енергії тощо). Заснована на „інвайронментальній парадигмі”, сутність екоцентричної екоосвідомості розкривається у таких світоглядних принципах:

1) найвищою цінністю є гармонійний розвиток людини і природи. Людина – не власник природи, а один з членів природного співтовариства;

2) відмова від ієрархічної будови світу. Розум людини не дає їй привілеїв, а, навпаки, накладає на неї додаткові обв'язки стосовно довкілля. Соціум не протистоїть світу природи, вони є елементами єдиної системи;

3) метою взаємодії з природою є максимальне задоволення як потреб людини, так і всього природного співтовариства. Вплив на природу замінюється взаємодією з нею;

4) природа сприймається як повноправний суб'єкт у взаємодії з людиною; розвиток природи та людства мислиться як процес коеволюції, взаємовигідної єдності;

5) діяльність по охороні природи продиктована необхідністю зберегти природу заради неї самої [61, с. 12-13].

Отже, цей тип є проміжним, альтернативним двом попереднім і на сучасному етапі розвитку людства більшість концепцій збереження та відтворення довкілля базуються саме на його принципах.

Таким чином, на основі проведеного аналізу структурно-функціональних і типологічних особливостей екологічної свідомості можна зробити висновок, що цей феномен, існуючи у тісній взаємодії з усіма формами суспільної свідомості, має самостійний науковий статус. Відносна самостійність екологічної свідомості полягає в існуванні власного об'єкта дослідження – взаємодії суспільства і природи, який безпосередньо не розглядався іншими формами суспільної свідомості, предмета дослідження, представленого системою відносин, залежностей та зв'язків між елементами природи, між людиною як елементом природи й природою, між суспільством і природою.

Структура екологічної свідомості включає чотири специфічних компоненти: відображувально-чуттєвий, інтелектуальний, діяльнісно-поведінковий та компонент спрямованості свідомості. Функціональні взаємозв'язки досліджуваного феномену визначаються пріоритетом одного із структурних компонентів.

Отже, для забезпечення ефективності та цілеспрямованості процесу формування екологічної свідомості необхідно, щоб екологічна освіта і виховання були спрямовані на перетворення у внутрішній світоглядний план особистості соціальних екологічних орієнтирів: знань, умінь, ціннісних характеристик та ідеалів, принципів і правил ставлення суспільства до природи.

1.3. Виявлення стану сформованості екологічної свідомості студентів педагогічних вищих навчальних закладів

Для дослідження стану сформованості екологічної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів нами був проведений констатувальний експеримент. З метою забезпечення максимальної ефективності всебічного вивчення зазначеної проблеми констатувальний етап дослідження передбачав розв'язання таких завдань:

- дослідити особливості системи формування екологічної свідомості майбутніх педагогів;
- з'ясувати рівень сформованості екологічної свідомості студентів факультету підготовки вчителів початкових класів;
- дослідити сформованість структурно-функціональних компонентів екологічної свідомості майбутніх учителів;
- визначити спрямування свідомості студентів до певного типу;
- з'ясувати шляхи (чинники) формування екологічної свідомості майбутніх педагогів.

Констатувальний експеримент проводився протягом 2000 - 2001 років у таких вищих навчальних закладах України: 1) Глухівському державному педагогічному університеті; 2) Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова; 3) Ізмаїльському гуманітарному педагогічному університеті. У дослідженні взяли участь 602 студенти 1–5 курсів факультетів підготовки вчителів початкових класів та Інституту психології і педагогіки. Зазначена кількість респондентів є, на нашу думку, достатньою для отримання вірогідних даних.

Для досягнення поставленої мети і розв'язання завдань експериментальної роботи використано комплекс методів педагогічних, психологічних та соціологічних досліджень. У ході констатувального етапу були застосовані

діагностичні методи: спостереження й анкетування. Пріоритет цих методів зумовлений можливістю отримання емпіричних матеріалів шляхом прямої та безпосередньої реєстрації явищ, думок, фактів і умов, де вони мають місце, а також можливістю охопити одночасно велику кількість респондентів.

Отже, перший напрямок констатувального етапу експерименту пов'язаний із вивченням питання про існування єдиної системи формування у студентів екологічної свідомості. З цією метою були проаналізовані держстанданти зі спеціальностей, за якими здійснюється підготовка у ВНЗ, навчальних планів і програм дисциплін загальнонаукового, природничого і професійного циклу. Для вивчення були обрані основні навчальні дисципліни спеціальності 7.010102 „Початкове навчання” зі спеціалізаціями: мова і література (англійська), практична психологія, образотворче мистецтво, музичне виховання. Зокрема:

- цикл „гуманітарні та соціально-економічні дисципліни”: „Філософія” та „Соціологія”;

- цикл „природничо-наукові дисципліни”: „Основи екології”, „Природознавство”;

- цикл „загальнопрофесійні дисципліни”: „Педагогіка”, „Психологія”, „Методика викладання природознавства”.

Аналіз державних документів, що визначають зміст навчання майбутніх учителів, зокрема навчального плану і навчальних програм, у поєднанні з даними діагностувального дослідження показав:

- 1) недостатню можливість забезпечити позитивний вплив на особистісно-професійну якість, що досліджується (більшість навчальних предметів, як правило, недостатньо зорієнтовані на проблеми загальної та соціальної екології, часто ігнорують завдання інтеграції екологічних знань, не забезпечують належну міжпредметну кореляцію; на вивчення природознавчих дисциплін, які несуть основне навантаження у формуванні екологічної свідомості студентів, виділено обмаль аудиторного часу, зокрема на „Основи екології” відведено приблизно 3,2 % загального обсягу навчального часу);

2) неповне використання можливостей міжциклових (з психолого-педагогічними і методичними блоками навчальних дисциплін) та міжпредметних зв'язків;

3) відсутність спецкурсів з досліджуваної проблеми, хоча саме їм належить одна з провідних функцій у формуванні цього феномену;

4) поза увагою педагогічної практики у ВНЗ залишаються проблеми формування екологічної свідомості.

Відтак за таких умов екологічні знання, вміння та природоохоронні навички не можуть бути розвинені у студентів на належному рівні. Як наслідок, ми будемо мати і низькі показники сформованості досліджуваної свідомості, хоча деякі її складові формуються спонтанно. Отже, імовірний той факт, що єдиної системи формування у майбутніх учителів початкових класів екологічної свідомості не існує.

Другий напрямок діагностувального дослідження пов'язаний із визначенням рівня сформованості екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів. Відзначимо, що екологічна свідомість – це явище, яке через певні суб'єктивні причини досить складно дослідити: об'єктивно визначити її наявність або відсутність, визначити рівень сформованості, діагностувати особливості прояву. Тому нами були встановлені зовнішні ознаки прояву цього феномену та сформульовані критерії рівнів розвитку екологічної свідомості, сукупність яких і визначає результативність формування останньої.

До зовнішніх ознак прояву екологічної свідомості відносимо наступні:

- уявлення про сучасні екологічні проблеми;
- прояв турботи за стан довкілля;
- наявність екологічних знань, їх актуалізація;
- уміння застосовувати знання для вирішення конкретних екологічних ситуацій;
- розуміння власного місця у природі;
- уміння встановлювати взаємозв'язки між явищами природи та реальними тенденціями розвитку суспільства;

- здатність до суб'єктного сприйняття природних об'єктів;
- наявність духовних потреб та інтересу в спілкуванні з природою;
- домінування науково-пізнавальних, гуманістичних та естетичних мотивів у взаємодії з природним середовищем;
- дотримання елементарних екологічних норм і правил;
- активна поведінка у природі;
- участь у природоохоронній діяльності.

Ці ознаки умовно розподіляємо на чотири групи, які відповідають основним структурним компонентам екологічної свідомості й характеризують тип відношення до природи, рівень екологічних знань, розвиток емоційно-вольової сфери і мотивів діяльності, а також практичні вміння і навички, що дозволяють брати участь в екологічній діяльності. Саме ці ознаки і були покладені в основу визначення критеріїв рівнів сформованості досліджуваного явища. При цьому під критеріями ми розуміємо ознаки, на основі яких визначається оцінка, стан і рівень розвитку екологічної свідомості. Теоретично виділяємо такі рівні:

Високий рівень сформованості екологічної свідомості студентів:

- 1) суб'єктне сприйняття природи;
- 2) чітке уявлення про сучасні екологічні проблеми (локальні, регіональні, національні, глобальні);
- 3) різнобічні знання основ взаємодії суспільства і природи;
- 4) сформований емоційно-вольовий компонент, переважають позитивні почуття у ставленні до природи;
- 5) визначення власного місця у природі як рівноправного з останньою;
- 6) домінування духовних потреб та інтересу до довкілля;
- 7) перевага непрагматичних мотивів у взаємодії з оточуючим середовищем;
- 8) сформовані переконання щодо раціонального використання та охорони природного довкілля;
- 9) активна участь у різноманітних видах екологічної діяльності.

Середній рівень сформованості екологічної свідомості майбутніх учителів:

- 1) суб'єктно-об'єктне сприйняття природи;
- 2) нечіткі уявлення про сучасні екологічні проблеми;
- 3) знання з екології фрагментарні;
- 4) емоційне ставлення до довкілля має споглядальний характер;
- 5) визначення особистого місця у природі як панівного або незалежного;
- 6) наявність духовних і матеріальних потреб, епізодичного інтересу до природного середовища;
- 7) поряд з непрагматичними мають місце і прагматичні мотиви взаємодії з оточуючим середовищем;
- 8) нестійкі переконання щодо раціонального використання та охорони навколишнього природного середовища;
- 9) екологічна діяльність носить виконавчий характер.

Низький рівень сформованості екологічної свідомості студентів.

Насамперед відзначимо, що цей рівень екологічної свідомості зовсім не означає її негативної спрямованості, руйнівної орієнтації екологічної діяльності. Тому, виділяючи зазначений рівень сформованості досліджуваного явища, ми розглядаємо передусім низький рівень його „позитивності”:

- 1) об'єктне сприйняття природи;
- 2) відсутні уявлення про сучасні екологічні проблеми;
- 3) поверхові знання з екології, їх епізодичність;
- 4) несформованість емоційно-вольового компонента, перевага споживацького ставлення до природи;
- 5) визначення особистого місця у природі як панівного або підкореного;
- 6) відсутність інтересу до природного середовища, перевага матеріальних потреб;
- 7) домінування прагматичних мотивів взаємодії з навколишнім природним середовищем;
- 8) відсутність переконань щодо раціонального використання та охорони природи;

9) пасивна участь в екологічній діяльності.

Визначення рівня сформованості екологічної свідомості здійснювалося шляхом спостереження та анкетування майбутніх учителів за запропонованою методикою № 1 (додаток А).

Аналіз анкет закритого типу засвідчив, що тільки для 8,6 % студентів серед перелічених проблем екологічні мають важливе значення і стоять на першому місці. 14,4 % опитаних зазначили, що екопроблеми займають друге місце в їхньому житті. Далі місце цих проблем було розподілено наступним чином: III місце – 25,7 % студентів, IV місце – 9 %, V місце – 27,4%, останнє – 14,9 %. Пріоритети серед інших проблем за ступенем значущості були розставлені респондентами в такій послідовності: освітні, економічні, сімейні, політичні та інші. Як бачимо, більша частина студентів не надає важливого значення екологічним проблемам і розглядає їх як другорядні. Потрібно відмітити, що до цієї категорії входять в основному майбутні вчителі початкових класів із додатковими спеціалізаціями: музичне виховання та мова і література (англійська). Цей факт свідчить про те, що проблеми навколишнього природного середовища в цілому знаходяться за межами актуалізованих інтересів та інформованості респондентів.

На питання про сучасні глобальні екологічні проблеми правильну повну відповідь дали 25,4 % опитуваних (в основному це студенти із додатковими спеціалізаціями „практична психологія” та „образотворче мистецтво”). Вони досить грамотно окреслили коло основних глобальних проблем природного довкілля, а саме: парниковий ефект, ядерна ніч та ядерна зима, озонові дірки, кислотні дощі, різні види забруднення тощо. 46,1 % студентів відповіли правильно, але неповно, відмічаючи тільки деякі із зазначених вище проблем. Поряд з цим спостерігаються однотипні, абстрактні відповіді узагальненого характеру, зокрема: забруднення води, повітря, ґрунту тощо. Це свідчить, що знання майбутніх педагогів формальні, вони не можуть конкретизувати екологічні проблеми, а також узагальнити конкретні явища локального характеру до рівня національних і глобальних екопроблем. 26,5 % респондентів

відповіли неправильно, називаючи в основному місцеві проблеми довкілля. 2 % опитуваних зовсім не дали відповіді на поставлене питання.

Аналізуючи відповіді на питання анкети щодо зацікавленості студентами місцевими екологічними проблемами, ми встановили наявність стійкого інтересу до проблем природи рідного краю. У процентному відношенні відповіді розподілились наступним чином:

- а) цікавлюсь – 75,07 %;
- б) більше так, чим ні – 14,25 %;
- в) більше ні, чим так – 10,68 %;
- г) ні – 0 %.

Але потрібно відмітити, що цікава ситуація спостерігається між існуванням високого інтересу до місцевих проблем довкілля та незнанням екологічної ситуації рідного краю. Правильно визначити та оцінити стан навколишнього природного середовища своєї місцевості змогли лише 20 % майбутніх учителів. Інші (74,2 %) відповіли неправильно, визначивши його як задовільний. Зазначимо, що екологічний стан місцевостей, де проводилося дослідження (м. Київ, м. Ізмаїл, м. Глухів), визначено компетентними органами як задовільний, але з тенденцією до погіршення, або незадовільний. 5,8 % респондентів не відповіли зовсім. Це свідчить, що інтерес студентів до локальних екопроблем має формальний, поверховий характер. Вони цікавляться, але не знають. Такий стан, на нашу думку, пояснюється низкою причин, серед яких неостаннє місце займає відсутність правдивої інформації про стан довкілля.

З'ясовуючи причини забруднення людиною природного середовища, ми встановили домінування правової спрямованості екологічної свідомості студентів педагогічних університетів. 43 % опитуваних вважають, що головною причиною антропогенного забруднення довкілля є недосконалість законодавчої бази у галузі охорони та використання природних ресурсів. Усвідомлення майбутніми педагогами саме цього чинника пов'язано передусім з уявленнями про вирішальну роль права у цій сфері. Перевага правової орієнтації в

осмисленні причин забруднення пояснюється і тим, що сьогодні природоохоронне законодавство являє собою, на жаль, лише перелік загальних вимог і не реалізується повною мірою на практиці. Тому так актуально постала проблема формування наукових основ екологічного права, пошуку шляхів удосконалення правового механізму управління природокористуванням, розробки конкретних природоохоронних актів.

Поряд із правовою орієнтацією екологічної свідомості у ході дослідження була виявлена також порівняно стійка і науково-технічна її спрямованість. Науково-технічний прогрес як причину забруднення природи вважають 39,2% респондентів. Вони переконані, що безпосередньою причиною кризових явищ у сфері антропогенного забруднення є вплив на природу індустріального і сільськогосподарського виробництва. На недостатність знань вказали лише 4,1 % студентів, на думку яких саме екологічна неграмотність більшої частини населення та недооцінка екологічної освіти є основною причиною антропогенного забруднення навколишнього середовища. 6,6 % майбутніх учителів зазначили серед цих причин безкультурність, 4,4 % - безвідповідальність і 2,7 % - безтурботність.

Отже, поряд із тенденцією правового та науково-технічного спрямування екологічної свідомості спостерігається недооцінка освітньої та виховної домінанти у з'ясуванні зазначених причин. Більшість опитаних не усвідомлюють, що саме дефіцит екологічних знань, екологічної відповідальності, культури і є основними причинами негативного впливу на природне оточення. Вони вказують на другорядні зовнішні причини, а не шукають їх у собі.

На питання „Чи вважаєте Ви себе причетними до вирішення екологічних проблем” 42,1 % респондентів відповіли „так”, 52,8 % - „в деякій мірі” і 5,1 % - „ні”. Як бачимо, рівень розуміння та усвідомлення студентами власної відповідальності у ставленні до природи не досить високий. Лише у меншій половині з них сформована система відповідних установок, стійких екологічних переконань щодо особистої причетності до вирішення екопроблем.

Більшість з опитуваних відчуває часткову екологічну відповідальність. Це пов'язано з тим, що вони не досить чітко усвідомлюють особливості системи залежності людини і природного довкілля, яка заснована насамперед на глибокому розумінні власних дій, усвідомленні особистої цінності і соціальної ролі в екологічній ситуації.

У ході анкетування було встановлено, що всі опитувані вивчали екологію або як окремий тематичний розділ у курсі біології, або як окрему навчальну дисципліну. Однак, відповідаючи на питання про необхідність екологічних знань, 23,1 % майбутніх учителів зазначили, що вони їм потрібні, 43 % вважають їх потрібними, але в деякій мірі, 31,2 % відповіли „ні” і 2,7 % - „не знаю”. Слід відмітити, що серед студентів, яким необхідні екологічні знання, помітно переважають ті, хто серйозно стурбований станом природного довкілля і ставить екологічні проблеми на одне з перших місць у своєму житті. В основному це студенти, які навчаються за додатковими спеціалізаціями „практична психологія” і „образотворче мистецтво”. Інші вважають знання основ взаємодії людини та природи частково потрібними, оскільки не пов'язують їх зі своєю майбутньою професією. У третини опитуваних відсутня потреба та не сформована установка пізнання природи. Їм не потрібні екологічні знання, бо вони не усвідомлюють, що саме за допомогою цих знань можна успішно вирішувати проблеми у взаємовідносинах між людиною і природою, приводити у відповідність суперечності, що виникають.

Достатність загальнотеоретичних знань з екології майбутні педагоги оцінюють так: 50,4 % вважають їх достатніми для того, щоб приймати правильні рішення по охороні та використанню природних ресурсів, 34,8 % - недостатніми і 14,8 % вказали на необхідність якісно нових знань. З цього можна зробити висновок, що у половини опитаних відсутня потреба у поглибленні та розширенні екологічних знань. Будучи основою екологічної свідомості, ці знання є в цілому недостатніми в опитаних студентів вищих педагогічних навчальних закладів України.

Аналізуючи відповіді на питання анкети про визначення місця людини у природі, ми отримали наступні результати:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| а) панівне – 26,8 % респондентів; | в) рівноправне – 20,6 %; |
| б) незалежне – 38,4 %; | г) підкорене – 10,2 %; |
| г) інше – 4 %. | |

Отже, як бачимо, тільки п'ята частина опитаних не протиставляє світ людей світу природи і стверджує їх гармонізацію. Найчастіше зустрічається відповідь, яка вказує на відсутність залежності між людиною і природою, про що свідчить низький рівень усвідомлення органічного взаємозв'язку між ними. Уявлення про ієрархічну картину світу, на верхівці якої стоїть людина, характерне в основному для майбутніх учителів початкових класів із додатковими спеціалізаціями, зокрема: мова і література (англійська) та музичне виховання. Природоцентрична позиція, згідно якої природа – найвища цінність, знайшла підтримку у невеликій кількості студентів. Серед інших відповідей зустрічалися такі: „людина повинна злитися з природою”, „над людиною і природою стоїть Бог” тощо.

Варто також відзначити, що у процесі анкетування студенти показали свою високу готовність до природоохоронної діяльності. Це засвідчує 81,6 % опитаних, причому практично всі вважають екологічну проблему однією з найбільш важливих у світі. Лише 9,1 % висловлюють своє небажання брати участь у будь-яких природоохоронних акціях. 9,3 % респондентів не визначилися з відповіддю.

Однак, ці заяви майбутніх учителів переважно залишаються тільки деклараціями, оскільки у реальній природоохоронній діяльності вони беруть навіть меншу участь, ніж школярі. Так, відповідаючи на питання про власну активність в екологічній діяльності, лише 8,5 % студентів заявили, що досить активно приймають участь у цьому виді діяльності. 26,8 % опитаних дали відповідь „активно, але тільки на спеціальних заняттях у ВНЗ”, 34,7 % - інколи; не беруть участі в екодіяльності 30 % респондентів. Наведені дані є свідченням низького рівня екологічної активності майбутніх педагогів. Таким чином,

більшість студентів, заявляючи про свою готовність до участі у природоохоронній діяльності, на практиці залишаються досить пасивними. Така ситуація пояснюється, можливо, або відсутністю організаційних умов для включення в ту чи іншу екологічну роботу, або відсутністю загальних і спеціальних екологічних знань, або низьким рівнем розвитку екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів. Отже, ставлення студентів до природи та екологічних проблем, як правило, носить емоційний характер і не реалізується в активній природоохоронній діяльності.

Питання про дотримання норм та правил екологічної етики під час взаємодії з оточуючим природним середовищем дозволило відзначити, що більша половина респондентів дала позитивну відповідь: 20 % - так, 53,4 % - швидше так, чим ні. Про невиконання правил екоетики заявляє третя частина опитаних: 18,3 % - швидше ні, чим так і 8,3 % - ні. Як бачимо, у більшості із студентів сформована установка на екологічно правильну поведінку в навколишньому середовищі.

У визначенні домінуючих мотивів природоохоронної діяльності встановлено, що більша частина майбутніх учителів початкових класів висловила споживацьке ставлення до природи, погоджуючись із твердженнями: „природу потрібно охороняти, щоб вистачило природних ресурсів нам і майбутнім поколінням” (50,4 %), „щоб задовольняти власні потреби та інтереси” (21,7 %). Наступне місце посідає мотивація, згідно з якою природне довкілля слід охороняти через його самоцінність, незалежно від користі для людини (15,6 %). 12,3 % опитаних впевнені, що головним стимулом у цій справі є все ж таки оптимізація відносин у системі „людина – природа”. Наведені дані свідчать про високий ступінь вираження екологічних установок прагматичного типу і схильності обирати прагматичний тип діяльності у ставленні до природи. Ріст інтенсивності споживацького ставлення до навколишнього середовища можна пов'язати з не актуальністю екологічної потреби, що характерна для цього віку.

Найбільш перспективні шляхи вирішення екологічних проблем та захисту навколишнього середовища майбутні педагоги вбачають у наступному: 32,1 % респондентів вважають засобом порятунку пропаганду (постійно нагадувати всім і скрізь про існуючі проблеми, роз'яснювати реальний стан справ); 36,9 % покладають надії на компетентні органи і залишають за ними вирішення екологічних проблем, стверджуючи, що цим повинні займатися спеціалісти, які приймають рішення, а їх власна участь нічого не змінить; 21,4 % пов'язують це з підвищенням екологічної свідомості і культури кожної людини; 9,6 % пропонують нічого не змінювати.

Отже, одержані результати дозволяють констатувати, що студенти недооцінюють дієвий і потужний потенціал освітнього і виховного чинника у сфері захисту природи і є досить інертними і пасивними у вирішенні екологічних проблем. Тому виникає потреба формувати стійкі переконання у необхідності постійного вирішення та особистої участі, а також почуття власної відповідальності у розв'язанні екопроблем на локальному і глобальному рівнях.

Аналіз та обробка результатів, отриманих у ході другого етапу констатувального експерименту, здійснювалися як за допомогою визначених якісних показників, на основі яких встановлено три рівні сформованості екологічної свідомості студентів, так і на основі кількісних. З цією метою нами введено умовну шкалу, за якою оцінювався ступінь вираження певних елементів екологічної свідомості майбутніх педагогів. Кожній ознаці відповідав певний бал: 10 балів ставилося, якщо ознака проявлялася повною мірою, на високому рівні; 5 балів – на середньому; 0 балів – на низькому (додаток Б). Сукупність критеріїв контролю дало змогу застосувати такі граничні обмеження у визначенні рівнів сформованості екологічної свідомості студентів: високий рівень – 85-150 балів; середній – 40-80 балів; низький – 0-35 балів. Визначаючи критерії та рівні розвитку досліджуваного явища, зауважимо, що вони не абсолютні, існують й інші показники. У той же час наголосимо, що пропонувані критерії, визначені нами на основі аналізу наукової літератури,

власних пошуків, носять дидактичну спрямованість, тобто відображають реальний процес навчання і виховання в умовах вищої школи.

Рівні сформованості екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів показано на рис. 1.1.

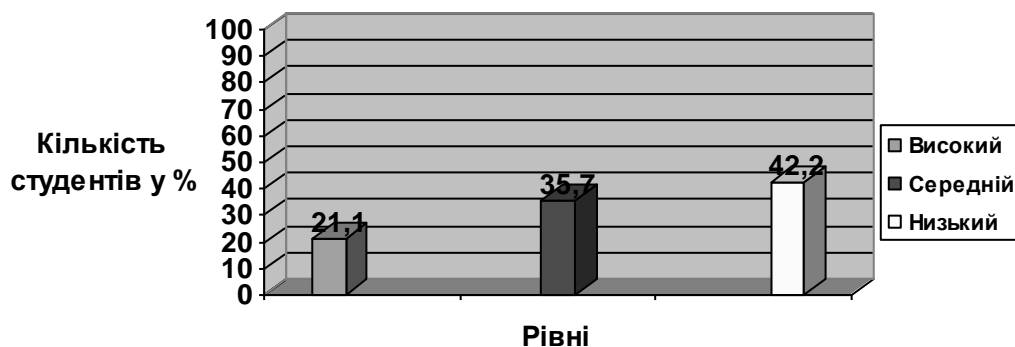


Рис. 1.1 Рівні сформованості екологічної свідомості студентів

Як бачимо, спостерігається тенденція домінування низького та середнього рівнів сформованості екологічної свідомості студентів педагогічних вищих навчальних закладів.

Порівняльний аналіз результатів визначення рівня сформованості цього феномену серед майбутніх учителів початкових класів із різними додатковими спеціалізаціями відображено у таблиці 1.1 та на рис. 1.2.

Таблиця 1.1

Рівні сформованості екологічної свідомості студентів педагогічних університетів (констатувальний експеримент)

Рівні сформованості екологічної свідомості студентів	% студентів			
	ПП	ОМ	МЛ	МВ
Високий	43,5	27,3	13,9	9,8
Середній	31,4	38,2	50,6	27,1
Низький	25,1	34,5	35,5	63,1

Примітки:

1. ПП – початкове навчання, практична психологія;
2. ОМ – початкове навчання, образотворче мистецтво;
3. МЛ – початкове навчання, мова і література (англійська);
4. МВ – початкове навчання, музичне виховання.

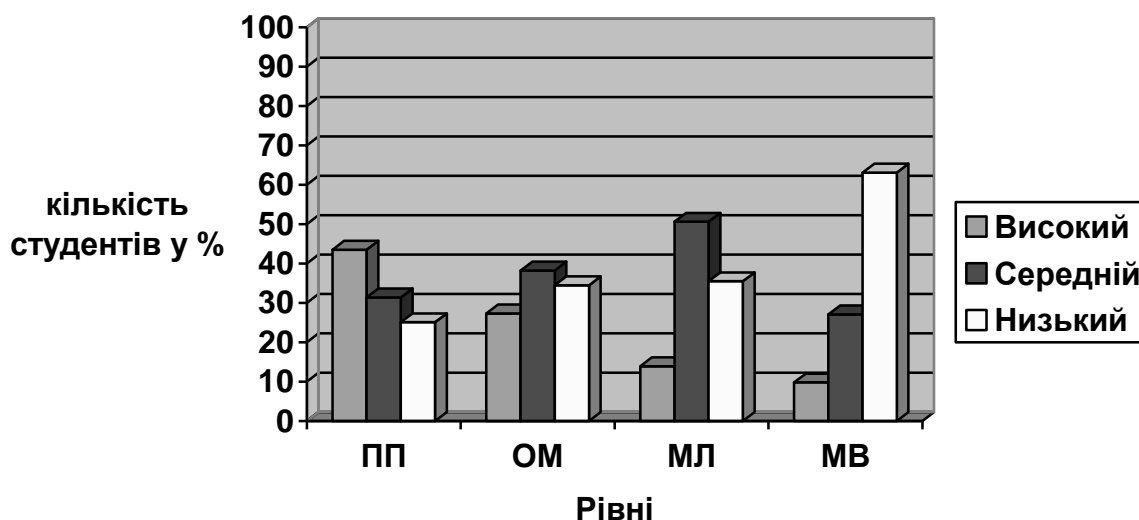


Рис. 1.2 Рівні сформованості екологічної свідомості студентів педагогічних університетів (констатувальний експеримент)

Таким чином, порівнюючи результати анкетування, можна стверджувати, що високий рівень сформованості екологічної свідомості переважає у майбутніх педагогів із додатковою спеціалізацією „практична психологія”, середній – „образотворче мистецтво” та „мова і література (англійська)”, низький – „музичне виховання”. У цілому значна частина низького та середнього рівнів сформованості цього явища серед студентів факультету підготовки вчителів початкових класів пояснюється недостатньою увагою екологічному аспекту в їх професійній підготовці, а також відсутністю єдиної системи формування досліджуваної свідомості в умовах ВНЗ.

Третім напрямком констатувального експерименту було дослідження сформованості структурно-функціональних компонентів екологічної свідомості майбутніх учителів. З цією метою на основі розробленої структури досліджуваного феномену (див. підрозділ 1.2) нами були виділені найбільш суттєві елементи екологічної свідомості студентів, особливості прояву яких, на нашу думку, і є найбільш важливими показниками сформованості визначених компонентів.

Пізнавально-емоційний компонент:

- 1) особливості відчувати та сприймати природу як єдність процесів організації і відображення предметів і явищ природного середовища;
- 2) адекватність екологічних уявлень, що сприяють моделюванню явищ і процесів дійсності;
- 3) вияв спектру почуттів до природи як вираження особистісного ставлення до предметів і явищ довкілля;
- 4) особливості емоційного сприйняття природи.

Інтелектуальний компонент:

- 1) рівень екологічних знань (обсяг та усвідомлення), їх актуалізація, достовірність та науковість;
- 2) розвиток умінь застосовувати екологічні знання на практиці, мати уявлення про вирішення екологічних проблем, передбачувати результат впливу на екосистему, знаходити компромісне рішення у сфері розв'язання проблем навколишнього природного середовища;
- 3) розвиток екологічного мислення, критерієм якого є здатність студентів знаходити найбільш оптимальні шляхи вирішення складних еколого-соціальних проблем.

Компонент спрямованості екологічної свідомості:

- 1) вияв потреб майбутніх учителів щодо природного середовища, які є активізуючим початком людської діяльності;
- 2) визначення інтересів студентів до екологічних аспектів;

3) мотиви взаємодії з оточуючим природним середовищем, природоохоронної діяльності, еколого-пізнавальної активності студентів;

4) установки на пізнання природи та взаємодії з нею, що виявляються у психологічній готовності до певної поведінки;

5) вияв переконань майбутніх педагогів щодо необхідності гармонійної взаємодії з природним довкіллям;

6) особливості ціннісних орієнтацій та світогляду студентів, які і визначають у цілому ставлення до оточуючого світу, їх поведінку та діяльність.

Діяльнісно-поведінковий компонент:

1) визначення типу екологічної поведінки особистості, яка характеризує стійкість моральної позиції у ставленні до природи та реалізацію в її вчинках екологічних переконань;

2) з'ясування орієнтації діяльності в системі „суспільство – природа”, її видів, ступеня активності у ній студентів.

Дослідження сформованості структурно-функціональних компонентів екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів здійснювалося на основі анкет закритого та відкритого типів за методикою № 2 (додаток В).

Аналіз відповідей на запитання І блоку анкети, спрямованого на з'ясування особливостей прояву елементів пізнавально-емоційного компонента екологічної свідомості студентів педуніверситетів, засвідчив, що більшість опитуваних вбачають у природі насамперед середовище, оточення: 26,3 % - середовище існування людини, 31,9% - середовище існування всіх живих та неживих організмів і 0,9 % - середовище, вороже для людини. Майже четверта частина респондентів сприймає природу у вигляді її окремих компонентів: 9,6 % - компонентів неживої природи (сонце, повітря, вода тощо.), 16,2 % - живої природи („просто дерева, річка, поле...”). Вбачають у природі „щось близьке, рідне, своє – наш дім” 4,4 % студентів, „відпочинок” – 3,2 %, „приховане, незрозуміле” – 2,8 %, „чистий простір” – 2,5 %, „занедбаність, бруд” – 2,2 %. Отже, як бачимо, сприйняття природи у свідомості студентів має дуже широкий спектр: від середовища існування до ворожого середовища в

цілому. І між цими полярними точками зору вагома частина майбутніх педагогів сприймає природне довкілля у вигляді певних його компонентів.

З'ясовуючи особливості уявлень студентів про оточуючу їх природу, ми встановили, що 44,9 % опитуваних асоціюють природу з образом „живого, духовного, високого”, 26,8 % - з образом „великого, широкого, нескінченного”. Природа постає у поетичних образах для 23,1 % респондентів. І 5,2 % зазначили, що природне довкілля уявляється їм в образі „негативного, чужого, руйнівного”. Отримані дані свідчать, що більшість майбутніх учителів мають позитивні уявлення про світ природи, а отже, і відповідне ставлення до неї.

Аналізуючи відповіді на питання анкети про почуття, які виникають до екологічного стану рідної місцевості, ми отримали наступні дані:

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------------|
| а) занепокоєння – 17,5 % | е) почуття заспокоєння – 4,7 % |
| б) небезпеки – 15,1 % | є) безпеки – 1,6 % |
| в) незадоволення – 11,8 % | ж) задоволення – 3,7 % |
| г) невпевненості – 8,4 % | з) впевненості – 2,7 % |
| г) безнадії – 22,8 % | и) надії – 4,2 % |
| д) страху – 1, % | і) поваги – 3,8 % |
| й) особливих почуттів немає – 2,7 %. | |

Наведені результати вказують на домінування негативних почуттів в емоційно-вольовій сфері студентів, які констатують глибоке переживання та стурбованість екологічним станом свого регіону. Потрібно відмітити також, що в основному наявні почуття не є стійкими (безнадія, невпевненість, страх). Однак саме стійкі почуття проявляються у вчинках людини, впливають на успішність діяльності, живлять мотиви. Переважають короткочасні, які виникають у зв'язку із сприйняттям та оцінкою природних, соціальних і духовних явищ, що мають екологічну значущість.

Щодо емоційного сприйняття природи, потрібно зазначити, що найчастіше респонденти вказували на наявність таких емоцій до оточуючої природи, як насолода (21,6 %) та радість (19,5 %). Далі ієрархія емоцій виглядала наступним чином: хвилювання (12,8 %), роздратування (9,4 %), гармонія (7,4 %), смуток

(7,1 %), краса (6,3%), безмежний сум (6,2 %), допитливість (3,6 %), сором (2,7 %). Байдуже, беземоційне ставлення до природи виявили 3,4 % опитуваних.

Отже, емоції у вигляді почуття прекрасного, краси, без сумніву, є основою екологічної свідомості, але їх ми бачимо лише приблизно у 58 % студентів педуніверситетів. І в той же час приблизно у 38 % опитаних наявні негативні емоції. Безумовно, емоція, реально оцінюючи дійсність, доводить свою оцінку до відома організму на мові переживання. У зв'язку з цим вона впливає і на його поведінку. Але, як ми бачимо, у 38 % респондентів емпатійна складова відсутня, звідси і поява емоцій роздратування, суму, смутку тощо.

Якщо сприймання, уявлення, поняття – суть відображення предметного світу, властивостей і якостей явищ, то емоції і почуття, відображаючи дійсність у формі переживань, не містять у собі образу відображуваного, а виражають його цінність для суб'єкта. Будь-яке переживання має особистісний „почерк” індивідуального досвіду, ціннісної орієнтації особистості. Перевагу переживань виражає не тільки домінуючий тип емоцій чи настрою, але й насамперед переважаючий тип ціннісного ставлення до дійсності. Спираючись на дані дослідження, можна зробити висновок про те, що у більшості опитаних (58 %) природа входить у розряд найбільш ціннісних з точки зору їх потреб, інтересів і цілей. Але у 38 % майбутніх педагогів виникли негативні емоції, що свідчить про незадоволення їх певних потреб, а звідси і ціннісне ставлення до природи.

Важливим елементом цього компонента екологічної свідомості є суб'єктивне сприйняття явищ і предметів природи, що в цілому і визначає ставлення до неї. Саме ця підструктура і є визначальною, оскільки через відношення особистості до оточуючого середовища її екологічні уявлення стають фактором, що детермінує вибір стратегій і технологій взаємодії з природою. Діагностика здатності майбутніх учителів початкових класів до суб'єктифікації природних об'єктів здійснювалася за методикою СПО (суб'єктифікація природних об'єктів) [62, 263] (додаток Г). Застосування цієї методики дозволило визначити рівень сформованості та структуру

суб'єктифікації студентів, а також охарактеризувати модальність суб'єктивного ставлення по осі „об'єктне - суб'єктне”.

Аналіз отриманих результатів за допомогою статистичної обробки даних (додаток Д) засвідчив, що в цілому переважає низький та середній рівень суб'єктифікації природних об'єктів у студентів педагогічних університетів (середня кількість балів за методикою по Т-шкалі – 48,5). Характеризуючи структуру суб'єктифікації, потрібно відмітити, що такий її аспект, як встановлення паралелізму між об'єктами природи і людиною і забезпечення природними об'єктами особистості переживання власної динаміки, розвинутий найбільше (середня кількість балів по I субтесту – 51). У той же час такий її елемент, як відкриття природного об'єкта особистості студента як суб'єкта своєї власної діяльності, як суб'єкта спільної діяльності та визнання його повноцінним партнером, сформований дещо на нижчому рівні, ніж попередній (середня кількість балів по III субтесту – 48). А такий аспект суб'єктифікації, як наділення об'єкта природи здатністю виступати у якості референтної особи, яка детермінує систему відношень до світу, розвинутий найменше (середня кількість балів по II субтесту – 45).

Якщо порівнювати рівень суб'єктифікації природних об'єктів майбутніх учителів початкових класів з різними додатковими спеціалізаціями, то можна констатувати, що найвищий рівень спостерігається у студентів з додатковою спеціалізацією „образотворче мистецтво” (57 балів), дещо нижчий – „музичне виховання” (54 бали), далі йдуть: „практична психологія” (44 бали) та „мова і література (англійська)” (39 балів). Отже, потрібно відмітити, що у досліджуваних респондентів переважає об'єктний характер модальності ставлення до природи, рівень суб'єктифікації невисокий. Природні об'єкти відносно рідко називаються у якості „значущих інших”: такими вони є тільки для одного з чотирьох студентів. Але й навіть у тих, хто все ж таки включає їх у цей список, знижується ступінь психологічної близькості з ними.

З метою вивчення особливостей прояву елементів інтелектуального компоненту екологічної свідомості та визначення рівня екологічних знань

майбутніх педагогів застосовувався метод понятійного словника (II блок анкети). У якості основних критеріїв сформованості інтелектуального компонента нами були визначені повнота (обсяг) та усвідомлення (глибина) екологічних знань.

Повнота знань характеризується тим, що студент може:

- 1) перерахувати і дати визначення основних понять, категорій екології, екологічної, природоохоронної діяльності;
- 2) виокремити та дати характеристику основних ідей цих категорій і понять.

Усвідомлення характеризується тим, що студент може:

- 1) зрозуміти сутність категорій і понять, тобто дати їх основну характеристику;
- 2) зрозуміти природу цих категорій і понять, тобто виділити ознаки, притаманні конкретному поняттю;
- 3) показати взаємозв'язок понять і категорій;
- 4) порівняти і виокремити у поняттях і категоріях суттєві та несуттєві компоненти [12, 195].

Якісний аналіз відповідей студентів на запитання анкети здійснювався за таким критерієм: правильна відповідь (правильна повна та правильна неповна), неправильна та відсутня відповідь.

У результаті вивчення уявлень студентів про те, що таке екологія як наука, встановлено, що знання майбутніх учителів про екологічну науку в цілому характеризують їх екологічну свідомість як повсякденну. Так, наукові уявлення про екологію мають лише 33,2 % опитаних, зазначаючи, що екологія – це наука про взаємозв'язки живих організмів та їхніх угруповань між собою і середовищем існування, про структуру і функціонування природних систем (правильна повна відповідь). Більшості респондентам (48,2 %) властиве суто прагматичне розуміння екологічної науки як „охорони та раціонального використання природи”. 18,6 % відповіли неправильно, визначаючи цю галузь знань як „науку про біосферу”, „науку про живі організми” тощо. Відмітимо,

що такі відповіді на це питання пояснюються тим, що екологія сьогодні – визнана наука із певним значенням, але не загально визнаним визначенням предмета дослідження. Крім того, у свідомості більшості студентів термін „екологія” пов’язаний з поняттями „турбота”, „захист”, „збереження”.

Дослідженням також встановлено, що 46 % студентів не дали правильного визначення екологічним чинникам, називаючи їх складовими частинами біоценозу, достатніми умовами для забезпечення життєдіяльності організмів тощо (27,4 % - неправильні відповіді, 18,6 % - відсутні). 11,8 % опитаних відповіли правильно, але неповно. Зазначена група респондентів не акцентувала увагу на впливі елементів середовища на угруповання організмів та якості і напрямку дії цих компонентів. 42,2 % дали правильну повну відповідь.

Щодо розуміння суті екологічного закону мінімуму Лібіха, то правильно його сформулювали лише 17,5 % майбутніх учителів. 15,6 % опитаних допустили деякі неточності у визначенні. Більша половина студентів (55,6 %) відповіли неправильно. Здебільшого замість формулювання закону вони давали визначення обмежуючого фактора, межі витривалості, викладали суть інших законів (толерантності Шелфорда, оптимуму тощо). 11,3 % студентів зовсім не відповіли на запитання.

Аналіз відповідей на питання анкети про типи біотичних взаємовідносин між організмами засвідчив, що тільки невелика частина респондентів (13,1 %) змогла правильно перерахувати всі зазначені типи. Правильно, але неповно відповіли 37,5 % майбутніх учителів початкових класів, найчастіше називаючи хижацтво, паразитизм і симбіоз. 49,4 % опитаних відповіли неправильно. Потрібно відмітити, що саме ці знання лежать в основі екологічного мислення, яке є складовою екологічної свідомості.

Щодо визначення поняття „біологічні ритми”, то ми отримали наступні дані:

- 1) правильна повна відповідь – 19,5 %;
- 2) правильна неповна відповідь – 15,9 %;

3) неправильна – 50,1 %;

4) відсутня – 14,5 %.

Наведені результати свідчать, що більша половина студентів не розуміють сутності біоритмів. В основному вони пов'язують їх з періодичними змінами тривалості світлового дня, з добовими змінами інтенсивності освітлення і температури, з реакцією організмів на сезонні зміни температур тощо. Відносний баланс між першим та другим типом відповідей пояснюється тим, що правильною неповною відповіддю ми вважали таку, якщо не вказувалися якості зміни біологічних процесів і явищ, що періодично повторюються відповідно до ритміки середовища, як інтенсивність і характер.

З'ясовуючи знання студентів про популяції, ми встановили, що 32,3 % опитаних дали правильне повне визначення, зазначивши основні ознаки та властивості цього угруповання. Неповні відповіді характеризувалися відсутністю такої особливості популяції, як відтворення особин протягом великої кількості поколінь. (27,1 %). 40,6 % респондентів відповіли неправильно, визначаючи це угруповання як сукупність особин різних видів або як взаємопов'язаний комплекс живих організмів та неживої природи.

У ході дослідження також встановлено, що майже всі студенти правильно перераховують природні угруповання, проте правильне їх визначення змогли дати лише 15,9 % опитаних. Найбільшу складність становило розмежування понять „біоценоз” та „біогеоценоз” (27,9 % - правильні неповні відповіді, 56,2 % - неправильні).

На запитання „Що таке біосфера?” правильно відповіли 73,1 % майбутніх учителів (повні – 28,2 %, неповні – 44,9 %). Отже, можна констатувати, що поняття про біосферу, яке є основою світосприйняття, сформовано у більшості студентів. Неправильно відповіли 21,9 % респондентів, визначаючи біосферу як зону існування живих організмів, сукупність геосфер Землі, сукупність усіх живих організмів тощо. Зовсім не відповіли 5 % опитаних.

У визначенні знань майбутніх педагогів про типи забруднення навколишнього природного середовища спостерігається невисокий їх рівень.

Так, назвали всі типи забруднень тільки 16,2 % студентів. Неповно відповіли 26,8 % опитаних, які у більшості випадків не вказували біологічного та різновидів фізичного (теплове, світлове, шумове, електромагнітне, радіаційне) забруднення. Інші дали неправильні відповіді (57 %), наводячи в основному лише приклади.

Дещо краща ситуація із знанням заповідників. 57,3 % студентів правильно назвали біосферні заповідники України (26,3 % з них – неповні відповіді). Найчастіше це такі, як Асканія-Нова і Чорноморський. 42,7 % респондентів відповіли неправильно, називаючи природні заповідники і навіть національні парки.

Результати дослідження дозволяють констатувати невисокий рівень знань студентів з питань нормативно-правової бази природоохоронного законодавства нашої держави. Так, правильно назвати основні закони, кодекси, положення України, спрямовані на охорону та раціональне використання природних ресурсів, змогли лише 33,2 % майбутніх педагогів. Із них 20 % відповіли неповно, зазначаючи здебільшого Земельний Кодекс України, Водний Кодекс України, Лісовий Кодекс України та закони: „Про охорону навколишнього природного середовища”, „Про рослинний світ” і „Про тваринний світ”. Неправильні відповіді характерні для 55,9 % опитаних, у яких виникали складності у формулюванні того чи іншого нормативного акту. Відсутніх відповідей 12,9 %.

Отже, якщо обсяг знань з екології визначити за чотирма рівнями (0 – 25 % - низький; 25 – 50 % - середній; 50 – 75 % - достатній; 75 – 100 % - високий), то можна констатувати домінування у студентів факультету підготовки вчителів початкових класів низького і середнього рівнів екологічних знань. Порівняльний аналіз результатів анкетування засвідчив, що майбутні учителі початкових класів із додатковою спеціалізацією „практична психологія” мають достатній рівень екологічних знань, студенти з додатковою спеціальністю „мова та література (англійська)” та „образотворче мистецтво” – середній

рівень знань, а майбутні вчителі із додатковою спеціалізацією „музичне виховання” – низький.

Для перевірки даних ми порівняли групи за допомогою варіативного ряду (додаток Е). Для цього ми вибрали по 25 (середня кількість студентів у групі) анкет студентів кожної спеціалізації та оцінили їхні відповіді у балах: 1 бал – правильна повна відповідь; 0,5 балів – правильна неповна відповідь; 0 балів – неправильна відповідь або її відсутність.

Статистична обробка підтвердила попередній результат. Порівнявши середній бал відповідей, одержали таку картину:

- практична психологія – 7,9 бали;
- мова та література (англійська) – 5,5 бали;
- образотворче мистецтво – 4,9 бали;
- музичне виховання – 3,3 бали.

Важливим завданням нашого дослідження було також з’ясування характеру уявлень студентів про екологічну свідомість як особистісно професійну якість (таблиця 1.2).

Таблиця 1.2

Відповіді студентів на питання „Що таке екологічна свідомість?”

Відповіді студентів	Кількість студентів (%)
1. Здатність високоорганізованої матерії відображати екологічні умови життя.	6,4
2. Свідоме дотримання норм і правил поведінки у природі.	10,7
3. Сукупність екологічних знань і вміння використовувати їх для вирішення екологічних проблем.	29,3
4. Здатність нести відповідальність за свої вчинки у природному середовищі.	2,3
5. Бережливе ставлення, любов, раціональне використання природних ресурсів.	24,8
6. Частина екологічної культури суспільства.	7,9
7. Уявлення, знання, переконання про особливості взаємозв’язку природи та людини, певне ставлення до природи та доцільна екологічна діяльність.	18,6

Отже, як видно з емпіричного матеріалу, представленого у таблиці 1.2, наявні різні підходи студентів до тлумачення досліджуваного поняття. Можна констатувати, що в основному майбутні вчителі визначають екологічну свідомість через певний її структурно-функціональний компонент: або через відображення, або знання, або ставлення і діяльність. Інтегрувати ці складові і сконструювати дефініцію даного поняття, що відображає його зміст, структуру та функціональні особливості, змогла лише п'ята частина опитаних. Таким чином, ми можемо опосередковано судити про низький рівень уявлень майбутніх учителів початкових класів про поняття „екологічна свідомість”.

Чималий практичний інтерес становив такий аспект констатувального етапу дослідження: які навчальні дисципліни найбільше сприяють формуванню та розвитку екологічної свідомості студентів педагогічних ВНЗ. Цю складову проблеми ми вивчали, спираючись на аналіз відповідей респондентів на поставлене відповідне запитання. Встановлено, що у майбутніх учителів початкових класів домінують переконання про те, що основне навантаження у формуванні їх екологічної свідомості несуть природознавчі дисципліни, серед яких провідне місце займає екологія (54,2 %). Разом з тим 31,7 % опитаних не впевнені у можливостях цього навчального предмета як ефективного засобу впливу на даний феномен. Вони вказують на необхідність уведення спеціальних інтегративних навчальних дисциплін екологічного спрямування, які б з різних сторін розглядали питання взаємодії людини і природи, суспільства і природи. Це підтверджує наше припущення щодо впровадження комплексного підходу до формування екологічної свідомості студентів. На позиціях багатопредметного підходу стоять лише 14,1 % респондентів, вказуючи на пріоритет дисциплін гуманітарного, соціально-економічного, природничо-наукового та загальнопрофесійного циклів.

Виявляючи особливості прояву елементів компоненту спрямованості екологічної свідомості (III блок анкети), нами був зафіксований певний баланс між духовними та матеріальними потребами студентів у ставленні до природи. Так, 18,7 % опитаних відчувають потребу в спілкуванні з природою, у насолоді

її красою, 17,4 % - потребу в пізнанні природного навколишнього середовища і 24,1 % - необхідність зберігати, збагачувати, зміцнювати, доповнювати природу завоюваннями людської культури. Саме ці духовні потреби є активізуючим началом екологічної діяльності, бо відчуваючи їх, майбутні педагоги відчують нестачу чогось, що треба поповнити, а саме це й визначає певне переконання, що керує їх поведінкою. Звідси гостро постає проблема виховання саме таких духовних потреб. Витратити, брати, споживати, використовувати природні ресурси – потреба, яку відзначають 31,7 % респондентів. І, нарешті, лише 8,1 % студентів усвідомлюють природу як неперехідну цінність людського спілкування і відчують потребу в гармонійному співіснуванні з нею.

Вияв інтересу майбутніх учителів початкових класів до природи здійснювалося за такими параметрами: широтою (в яких саме об'єктах чи явищах природи проявляється інтерес) та інтенсивністю (з якою силою проявляються інтереси, наскільки вони значущі для особистості). Під час дослідження встановлено перевагу низької широти інтересів студентів: 74,9 % цікавлять окремі об'єкти (рослини, тварини тощо) або явища природи. Інтерес до різноманітних можливостей природи, її об'єктів та природи взагалі відзначають 25,1 % опитаних. Рівень інтенсивності інтересів майбутніх педагогів, як показує дослідження, середній. Більшість респондентів (68,3 %) декларують значущість природних об'єктів, якими цікавляться (утримують домашніх тварин, вирощують квіти, збирають книжки про природу тощо). Водночас у 26,5 % студентів такі інтереси носять ситуативний і пасивний характер. 5,2 % не змогли визначити силу прояву своїх інтересів у цій сфері.

Аналіз переконань студентів педагогічних вищих навчальних закладів засвідчив, що вони є нестійкими. Так, хоча майже всі майбутні вчителі впевнені у необхідності охорони та раціонального використання ресурсів природного довкілля, разом з тим лише 39,3 % з них переконані у власній причетності до вирішення екологічних проблем. 54,6 % респондентів не мають стійких переконань щодо необхідності екологізації всіх видів людської діяльності і

формування екологічної свідомості та культури кожного члену суспільства. Отже, виявлено, що система екологічних переконань сформована недостатньо. Цілком очевидною є потреба у формуванні міцних переконань, які й становлять основу високої екологічної свідомості.

З'ясування мотивів еколого-пізнавальної активності студентів показало, що між усвідомленням ними необхідності оволодіти екологічними знаннями та їх практичним застосуванням існує значна різниця. Спонукають до вивчення екологічних питань такі мотиви: усвідомлення того, що це знадобиться для майбутньої професії – 20,8 %; підвищення загальної ерудиції – 32,1 %; можливість усвідомленої участі в екологічній діяльності – 17,1 %; вирішення проблем природного довкілля – 13,9 %; не відставати від друзів – 6,1 %; краще пізнати природу – 10 %. Як бачимо, пізнавальний мотив і ті, що впливають із практики природоохоронної діяльності, займають останнє місце в ієрархії еколого-пізнавальних мотивів. Для формування активної екологічної позиції особистості майбутнього вчителя бажано, щоб саме зазначені вище мотиви були пріоритетними.

Аналіз ціннісних орієнтацій студентів показав, що головними цінностями для них є вітальні (здоров'я, родина, матеріальне благополуччя) – 45,8 % опитаних, цінності духовного й культурного розвитку (цікава робота, освіта, дружба, любов, повага оточуючих) – 32,7 %, потім ідуть соціальні (власність, демократія, свобода) – 16,3 %. На природу як головну цінність вказало лише 5,2 % респондентів.

Серед цінностей природи найважливішими для майбутніх педагогів є такі:

- | | |
|--|------------------------------|
| а) господарська – 35,5 %; | г) духовна – 8,6 %; |
| б) рекреаційна – 16,7 %; | д) виховна – 5,9 %; |
| в) наукова та освітня – 13,4 %; | е) історико-культурна – 4 %; |
| г) естетична – 9,3 %; | є) етична – 3,6 %; |
| ж) внутрішня цінність природи (вона самоцінна сама по собі) – 3 %. | |

Наведені дані переконливо свідчать про те, що серед цінностей природи домінуючими для студентів є зовнішні матеріальні цінності. Нематеріальні

(неекономічні) цінності є головними тільки для третини опитаних, останнє місце посіла внутрішня цінність природи. Отже, цілком очевидно, що наявна проблема ціннісного вибору майбутніх педагогів. Створення нової ціннісної системи, заснованої на високій оцінці внутрішньої та нематеріальних цінностей природи, є запорукою оптимального вирішення проблем взаємодії суспільства і природного довкілля.

З метою встановлення типу домінантної установки студентів у ставленні до природи нами була використана вербальна асоціативна методика С.Д. Дерябо та В.А. Ясвіна „ЕЗОК” [62, с. 295-300], модифікована до умов дослідження (додаток Ж). У ході цього етапу констатувального експерименту ми виділили чотири типи таких установок: естетична – особистість сприймає природу як об’єкт краси, когнітивна – як об’єкт вивчення, етична – як об’єкт охорони і прагматична – як об’єкт використання (таблиця 1.3).

Таблиця 1.3

Типи установок у ставленні до природи майбутніх учителів початкових класів

Тип установки	Кількість студентів							
	ПП		ОМ		МЛ		МВ	
	%	ранг	%	ранг	%	ранг	%	ранг
Естетична (К)	20,7	III	61,9	I	18,4	II	55,1	I
Когнітивна (З)	53,7	I	4,8	IV	16,8	III	4,2	IV
Етична (О)	0	0	17,4	II	15,3	IV	14,9	III
Прагматична (В)	25,6	II	15,9	III	49,5	I	25,8	II

Примітки:

1. ПП – початкове навчання, практична психологія;
2. ОМ – початкове навчання, образотворче мистецтво;
3. МЛ – початкове навчання, мова і література (англійська);
4. МВ – початкове навчання, музичне виховання.

Як видно з таблиці, доміантними установками є: для студентів з додатковою спеціалізацією „практична психологія” - когнітивна, „образотворче мистецтво” та „музичне виховання” – естетична, „мова і література” – прагматична. Таким чином, етична установка у ставленні до природи не є провідною для студентів жодної спеціалізації, а у майбутніх учителів (практична психологія) вона не проявляється взагалі. Ранжування установок за ступенем їх значущості засвідчило, що більш вираженими є прагматична та естетична установки (I, II, III ранги), менше проявляються когнітивна й етична (III, IV ранги). Отже, постає завдання формування такої системи установок студентів, де провідними є етичні, когнітивні та естетичні її різновиди. Саме на основі установок зазначених типів можна здійснювати розумну, усвідомлену діяльність та екологічно правильно поводитись в оточуючому середовищі.

Діагностика провідного типу мотивації взаємодії з природними об'єктами здійснювалася на базі методики „Альтернатива” [62, с. 300-304] (додаток 3). На основі обраного виду діяльності майбутніх педагогів ми судили про характер мотивації взаємодії з природою. Так, було встановлено наявність двох основних типів мотивацій студентів факультету підготовки вчителів початкових класів: практичний та прагматичний (I, II ранги). Естетичний і когнітивний типи отримали відповідно III та IV ранги. Отже, провідними спонуками респондентів у взаємодії з природними об'єктами є практичне використання та отримання користі від природи.

При розгляді особливостей прояву діяльнісно-поведінкового компоненту екологічної свідомості чітко виділено таку тенденцію: більшість студентів, заявляючи про власну готовність брати участь у природоохоронній діяльності, є досить пасивними на практиці. Так, перераховуючи види власної природоохоронної діяльності, майбутні вчителі зазначили: підгодовують птахів (14,7 %); огорожують мурашники (6,9 %); саджають дерева та кущі (18,5 %); працюють на суботниках (9,1 %); ведуть пропагандистську роботу (2,6 %); не визначилися з відповіддю (48,2 %). Оскільки екологічна діяльність є центральним елементом екологічної свідомості і показником рівня її

сформованості, то наведені дані свідчать про низький рівень цього феномену в опитаних.

Таку ситуацію 38,8 % студентів пояснили власною пасивністю; 18,6 % - недостатністю екологічних знань; 23,3 % не знають, до чого конкретно докласти зусилля, вирішенням яких екологічних проблем вони могли б зайнятися; ще 7,5 % вважають, що це справа спеціалістів; 11,8 % не відповіли на запитання.

Відомо, що особистість формується на базі єдності свідомості і діяльності. І саме екологічна діяльність, яка є могутнім стимулятором розумової праці, основою практичного застосування апробованих екологічних знань, зумовлює формування екологічної свідомості особистості. Остання являє собою складну, інтегровану особистісно-професійну якість, яка і визначає готовність до екологічної діяльності. Відтак, на основі дослідження особливостей діялісно-поведінкового компоненту екологічної свідомості можна констатувати низький рівень.

Характеризуючи в цілому сформованість структурно-функціональних компонентів екологічної свідомості, потрібно відзначити наявність диспропорції між основними її елементами, і як причина – низький та середній рівень розвитку цього феномену. Майбутні вчителі початкових класів не є однорідною групою, вони різняться між собою особливостями прояву та ступенем сформованості певних компонентів екологічної свідомості.

Так, у студентів з додатковою спеціалізацією „практична психологія” високий рівень розвитку інтелектуального компоненту та практичного ставлення до природи. Майбутні педагоги добре володіють екологічними знаннями, використовують їх на практиці і прагнуть до контакту з різноманітними природними об’єктами. Вони досить активно проявляють себе в екологічній діяльності, здатні самостійно її організувати і залучати інших. Однак природа не входить у розряд найбільш ціннісних для них потреб, інтересів і цілей (низький рівень розвитку компонента спрямованості свідомості). Пізнавально-емоційний компонент розвинений недостатньо.

Майбутніх учителів початкових класів із додатковою спеціалізацією „мова і література (англійська)” характеризує врівноваженість інтелектуального компоненту та компоненту спрямованості свідомості, але діяльнісно-поведінковий компонент значно нижчий за попередні. Студенти відзначаються низькою активністю і досить обмеженими навичками природоохоронної діяльності, не знають, як конкретно і до чого треба докласти зусилля, щоб допомогти довкіллю. Разом з тим вони позитивно ставляться до об’єктів природи, мають досить високий рівень екологічної ерудиції.

Безумовно, відрізняються своїми характеристиками майбутні педагоги з додатковими спеціалізаціями „образотворче мистецтво” та „музичне виховання”. У них домінує емоційне ставлення до природи. Це пояснюється тим, що на ці спеціальності вступають більш естетично орієнтовані абітурієнти. Для цих студентів характерна здатність до суб’єктифікації природних об’єктів, висока культура сприймання довкілля, наявні стійкі позитивні почуття до природи. Разом з тим ця група респондентів слабо виявляє природоохоронну активність і має низький рівень екологічних знань і недостатню сформованість практичних навичок взаємодії з природним середовищем.

Отже, можна припустити, що певна збалансованість розвитку основних структурно-функціональних компонентів екологічної свідомості студентів має прямий вплив на рівень її розвитку і результативність формування.

Четвертим напрямком констатувального експерименту було передбачено визначення спрямованості екологічної свідомості студентів до певного типу. З цією метою ми запропонували майбутнім учителям вибрати твердження, якими вони керуються у своєму житті (додаток II). Залежно від кількості вибраних відповідей ми визначили такі типи екологічної свідомості: екоцентричний (Е), техноцентричний (ТЦ), натуралістичний (Н), традиційний (Т), невизначений (НВ) (рис. 1.3).

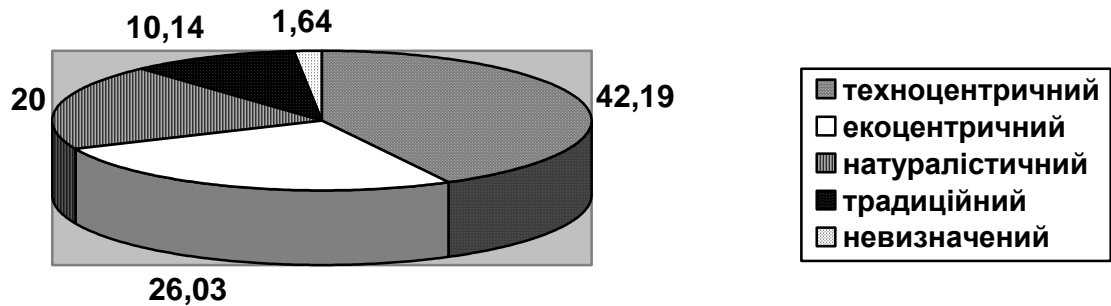


Рис. 1.3 Типи екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів (у %)

У ході дослідження встановлено, що домінуючим є технократичний тип екологічної свідомості (42,19 %). Для студентів із зазначеним типом досліджуваного явища характерне споживацько-пізнавальне ставлення до природи. Для них усе в довкіллі цінне настільки, наскільки корисне людині. Їх не турбує стан оточуючого природного середовища, екологічна ситуація для них особисто не важлива, вони не згодні вкладати власні заощадження в охорону природи. Майже половина „технократистів” вважає, що сьогодні важливіше підняти рівень життя людей, ніж піклуватися про природу. Вони переконані, що найвищою цінністю є людина та науково-технічний прогрес. Менше, ніж інші „типи”, вони пов’язують погіршення власного здоров’я з екологічною ситуацією. Носії цього типу екологічної свідомості переконані у пріоритетності розвитку приватної власності, яка уявляється кожному четвертому з них як шлях вирішення екологічних проблем. Можна з впевненістю стверджувати, що сучасні „технократисти” є носіями антропоцентричного історичного типу екологічної свідомості, який ми будемо розглядати як низький рівень її сформованості.

Для представників екоцентричної екологічної свідомості (26,03 %) характерна наявність таких світоглядних принципів: найвища цінність –

гармонійний розвиток людини і природи; людина і природа – елементи єдиної системи; мета взаємодії з природою – задоволення потреб людини і природи; природа охороняється людиною заради існування природи. Респонденти цієї групи турбуються за стан оточуючого середовища, вважають екологічну ситуацію важливою особисто для себе і готові віддати частину своїх заощаджень на користь охорони природи. Для них властиве емоційне сприйняття її, намагання будувати взаємовідносини з оточуючим світом на раціонально-ціннісній основі, розглядаючи природу як „користь” і „землю”, яка годує людину, а також як вищу життєву цінність. Вихід з екологічної кризи „екоцентристи” вбачають в усвідомленні власної відповідальності перед природою. Зазначимо, що саме екоцентричний тип досліджуваної якості особистості ми будемо розглядати як високий рівень сформованості екологічної свідомості студентів.

Натуралістичний тип екологічної свідомості (20 % респондентів) базується на ідеї підкорення соціуму природі. Прихильники цього типу оцінюють власну діяльність лише з точки зору корисності для довкілля. Для них метою взаємодії з природою є збереження її недоторканості в усьому різноманітті форм і видів, в тому числі і тих, які шкодять як людству в цілому, так і окремій людині. “Натуралісти” проявляють високу турботу про стан довкілля. Характерним для них є емоційне сприйняття природи як самостійної цінності. В основі взаємозв’язків з оточуючим світом у них лежить ціннісне, традиційне, навіть патріархальне ставлення до природи як матері всього живого. Для вирішення екологічних проблем більшість з них пропонує повернутися до натурального господарства, „назад до природи”. Представників „натуралістів” можна віднести до носіїв природоцентричного типу екологічної свідомості, який ми відносимо у своєму дослідженні до середнього рівня її сформованості.

У процесі дослідження виділено ще один тип екологічної свідомості – традиційний (10,14 %), який проявляється в умовах локального екологічного конфлікту, що торкається конкретних інтересів людей, коли активізується населення. Для студентів цього типу характерна психологія з консервативністю

мислення, страхом перед інноваціями, орієнтацією на заборону замість компромісів, некомпетентність і недовіра до можливостей застосовувати екологічно чисті технології, крайній екстремізм, а інколи і навпаки – особиста бездіяльність, але високі вимоги до влади з приводу „екології”. Кожний четвертий є членом екологічного руху, більше третини готові приєднатися до нього, наприклад, у випадку початку певних робіт. Із зникненням екологічної небезпеки цей тип найчастіше трансформується у „невизначений” з пасивною екологічною поведінкою. Цей тип відноситься до середнього рівня сформованості досліджуваної якості особистості.

Невизначений тип екологічної свідомості характерний для 1,64 % опитаних. У процесі дослідження вони вибрали однакову кількість тверджень, які характеризують і екоцентричний, і технократичний, і натуралістичний типи. Однак слід зауважити, що представники зазначеного типу відрізняються меншою проєкологічною активністю, ніж натуралісти. Їх турбує передусім можливість задовольнити власні потреби, але вони готові взяти участь у суспільних акціях екологічної спрямованості, якщо виникне непередбачувана техногенна ситуація. Однак реально число прихильників цього типу в декілька разів більше, оскільки окремі представники декларують свою соціальну активність, коли це ні до чого їх не зобов’язує. Проте як тільки справа доходить до конкретних дій, вони займають свій традиційно пасивний стан.

У цілому ж всі типи екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів більшою чи меншою мірою об’єднує турбота за стан природного довкілля. Насамперед хвилює власна безпека: головне – регіональні та локальні екологічні проблеми, а глобальні не так важливі. Турбота носить переважно емоційний характер і не є спонукальним мотивом до діяльності. Студенти схиляються до думки, що ринкова економіка сприяє розграбуванню природного фонду держави, руйнуванню середовища існування. Але при цьому представники всіх типів згодні жертвувати якістю довкілля заради вирішення економічних проблем. І ця прагматично-раціоналістична ідея навіть посилюється.

Потрібно також констатувати, що типологія екологічної свідомості у студентів педагогічних факультетів із різними додатковими спеціалізаціями має певні відмінності. Для майбутніх учителів із додатковою спеціалізацією „практична психологія” характерна врівноваженість екоцентричного і техноцентричного типів. У студентів із спеціалізацією „образотворче мистецтво” спостерігається домінування натуралістичного типу. А ось у майбутніх педагогів із спеціалізаціями „мова та література (англійська)” і „музичне виховання” переважає техноцентричний тип екологічної свідомості.

Також важливим напрямком констатувального етапу педагогічного експерименту було встановлення чинників формування екологічної свідомості у студентів факультету підготовки вчителів початкових класів. З цією метою було поставлено запитання: „Що або хто найбільше впливає на формування Вашої екологічної свідомості?” На основі самооцінних суджень респондентів за допомогою ранжування факторів за ступенем їх впливу на процес формування екологічної свідомості ми встановили наступне:

- головним визнано фактор сприйняття природи (суб’єктне або об’єктне) – 34,7 % студентів;
- на другому місці засоби масової інформації (29,8 % опитаних);
- менш значущим фактором (III ранг) визнано сім’ю – 10,1 % респондентів;
- до факторів несуттєвого впливу віднесено освіту (7,5 %), розвиток екологічної політики (6,8 %), пропагандистська робота (5,9 %), мотиви взаємодії з природою (3,2 %), література та мистецтво (2 %).

Отже, в ієрархії чинників, які сприяють формуванню екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів, провідними є сприйняття природи, засоби масової інформації та сім’я. Недооцінка освіти, різних видів пропагандистської роботи – факторів, що дають потужний імпульс до формування цього феномену, зумовлена, на нашу думку, недостатнім рівнем екологічної роботи у вищих навчальних закладах України.

Отже, дослідивши стан сформованості екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів, можна зробити такі висновки:

1) спостерігається тенденція домінування низького та середнього рівнів сформованості екологічної свідомості студентів факультету підготовки вчителів початкових класів. У цілому значна частка зазначених рівнів сформованості цього явища пояснюється недостатньою увагою до екологічного аспекту в їх професійній підготовці, а також відсутністю єдиної системи формування екологічної свідомості студентів в умовах ВНЗ;

2) у межах кожного рівня існують особливості прояву окремих елементів екологічної свідомості. Так, якщо у майбутніх учителів із спеціалізацією „практична психологія” добре розвинутий інтелектуальний (глибокі і міцні екологічні знання) та діяльнісно-поведінковий компоненти, то компонент спрямованості свідомості (інтереси, мотиви, установки тощо) та її пізнавально-емоційна складова сформовані недостатньо. Високий рівень розвитку пізнавально-емоційного компоненту (сприйняття, уявлення, почуття, емоції) у студентів із спеціалізаціями „образотворче мистецтво” та „музичне виховання” поєднується з недостатньо сформованими інтелектуальним та діяльнісно-поведінковим компонентами. А для майбутніх педагогів початкових класів (мова та література) характерний високий рівень інтелектуального і компоненту спрямованості і недостатньо сформований діяльнісно-поведінковий компонент;

3) переважає техноцентричний тип екологічної свідомості, який базується на ідеї підкорення природи соціуму;

4) у системі чинників впливу на формування екологічної свідомості студентів існує стійка позиція пріоритету факторів сприйняття природи, впливу ЗМІ, сім'ї та недооцінка такого чинника як освіта.

Отже, зрозуміло, що всі зазначені тенденції пов'язані передусім з відсутністю єдиної системи, у межах якої і відбувається формування досліджуваного феномену. Тому ця робота потребує удосконалення, пошуку нових шляхів і умов її активізації.

Висновки до I розділу

1. Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми засвідчує, що на сучасному етапі суспільного розвитку важливою професійною складовою особистості майбутнього вчителя початкових класів має бути сформована екологічна свідомість, яка являє собою сукупність екологічних уявлень, знань, поглядів, переконань, емоцій, що відображають екологічні умови життя, відносини між людьми та природою в процесі регулювання системи „суспільство – природа”, ставлення до природи, а також діяльність людини у довкіллі.

2. Історіографія ідей екологічної свідомості особистості умовно розділена нами на 6 періодів (архаїчний, античний, середньовічний, період епохи Відродження, промисловий і сучасний), які дозволяють встановити історичні тенденції її виникнення, дослідити вже пізнані сторони і маловивчені. Аналіз досліджуваного явища з історично-філософських позицій дозволив зробити висновок про самостійний статус екологічної свідомості як форми суспільної свідомості. Самостійність цього феномену розглядається нами з точки зору сутності екологічної спрямованості ставлення особистості до дійсності.

3. Структура екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів включає такі специфічні компоненти: пізнавально-емоційний (основні пізнавальні процеси, з допомогою яких студенти збагачують свої знання, та емоційно-вольова сфера), інтелектуальний (сукупність знань, отриманих на основі зібраної і переробленої інформації про взаємодію природи та суспільства), компонент спрямованості (система цінностей, ідеалів, установок, стереотипів, цілей, мотивів, що визначають загальну стратегію екологічної діяльності і поведінки) та діяльнісно-поведінковий (виражає програму дій реалізації попередніх компонентів). Ми вважаємо, що впливаючи саме на ці структурно-функціональні компоненти екологічної свідомості, підвищується рівень її сформованості у студентів факультету підготовки вчителів початкових класів.

4. У зв'язку із складністю діагностики екологічної свідомості у ході дослідження були виділені зовнішні ознаки прояву цього феномену. На їх основі розроблено критерії визначених рівнів сформованості екологічної свідомості майбутніх педагогів. При цьому під критеріями ми розуміємо ознаки, на основі яких визначається оцінка, стан і рівень розвитку екологічної свідомості. Визначено таку шкалу рівнів: низький, середній, високий.

5. Виявлено, що стан сформованості екологічної свідомості студентів педагогічних вищих навчальних закладів недостатній, свідченням чого є: домінування низького та середнього рівнів розвитку досліджуваного явища у майбутніх вчителів; дисбаланс у сформованості основних структурних компонентів екологічної свідомості, а також перевага техноцентричного типу зазначеного феномену.

У своєму дослідженні ми виходимо з припущення, що ефективне формування екологічної свідомості студентів відбуватиметься у межах спеціально розробленої моделі та при дотримання певного комплексу умов. Тому необхідно більш детально зупинитися на психолого-педагогічних умовах і особливостях моделі процесу формування екологічної свідомості студентів. На наш погляд, така система організації навчально-виховного процесу професійної підготовки майбутніх педагогів сприятиме підвищенню рівня сформованості їх екологічної свідомості.

РОЗДІЛ 2

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

2.1. Характеристика моделі процесу формування екологічної свідомості студентів

Розвиток педагогіки як науки на сучасному етапі вимагає системно-скоординованого аналізу та поглибленого осмислення її понятійно-термінологічного апарату і передусім найбільш загальних його понять, які прийнято називати педагогічними категоріями [6, с. 15]. Такі педагогічні категорії, як „розвиток” і „формування” в теорії та практиці педагогіки часто ототожнюються, або одне з них визначається через інше: „формування” через „розвиток” (Ю.К. Бабанський [12]) або „розвиток” через „формування” (С.У. Гончаренко [47]). Розвиток – це „еволюція, спрямована зміна будь-якого органічного цілого (біологічного, соціального, культурно-історичного), у процесі якої виявляються його внутрішні можливості. Відбувається у часі в послідовності стадій, як перехід від одного стану до іншого” [183, с. 1292]. Формування – це „надання певної форми” [183, с. 1687]. У сучасній педагогічній науці поняття „формування” трактується як „процес становлення особистості в результаті об’єктивного впливу спадковості, середовища, цілеспрямованого виховання та власної активності особистості” [201, с. 15]. Відтак, порівнюючи ці поняття, ми прийшли до висновку, що метою нашої роботи не може бути розвиток досліджуваної якості особистості студента. Тему нашого дисертаційного дослідження ми визначили як формування екологічної свідомості у майбутніх учителів початкових класів у контексті педагогічної системи вищого навчального закладу. Формування цієї якості особистості ми розглядаємо як невід’ємну складову особистісного розвитку майбутнього спеціаліста, який являє собою, на нашу думку,

багатоплановий неперервний процес з характерними протиріччями, який спрямований на досягнення максимальної довільності, автономності, саморегуляції та самореалізації особистості у соціоприродному контексті.

Також ми згодні з В.І. Андрєєвим, що формування особистості тих, хто навчається, пов'язане з соціальним контекстом і розглядається через його розвиток, тобто через розвиток педагогічних систем держави і розвиток тих педагогічних процесів, які в них мають місце. „Формування особистості – це і мета, і результат цілеспрямованої зміни педагогічної системи, найбільш загальною закономірністю якої є перехід зі стану розвитку в саморозвиток” [7, с. 7]. Не дивлячись на те, що на проблемі формування особистості у педагогічній теорії та практиці зосереджена велика увага, акцент традиційно ставиться тільки на формуванні особистості, тоді як воно є наслідком розвитку всієї педагогічної (освітньої) системи, який, як правило, детально не розглядався. Тому важливо зрозуміти, що взагалі характерно для цього розвитку, які необхідні та достатні ознаки самого процесу і результату розвитку педагогічної системи.

Термін „педагогічна система” широко використовується в концептуальному апараті сучасної педагогіки (В.І. Андрєєв [6], С.І. Архангельський [11], Ю.К. Бабанський [12], В.О. Сластьонін [198] та ін.). Педагогічні системи відносяться до соціальних систем і, власне, мають властиві їм ознаки та функції, серед яких виділяються: системно-структурна (виявлення зв'язків компонентів системи), функціонально-освітня (зміст), кібернетична (управління), факторна (фактори та умови).

Виходячи з цього, ми будемо розглядати модель процесу формування екологічної свідомості у студентів як процесуальну, системно-структурну, функціонально-освітню, кібернетичну та багатфакторну, яка має системоутворюючі елементи і зв'язки. Відкритий, динамічний, циклічний і безперервний характер її функціонування дозволяє, з однієї сторони, зберегти її як цілісну систему разом з головними компонентами (елементами)

і їх властивостями, а з іншої – можливість змінювати її з метою покращення динаміки її розвитку до вищого рівня – саморозвитку. Враховуючи, що дана модель є такою, що саморозвивається, важливо зазначити, що ефективність її подальшого розвитку в більшості випадків буде визначатися характером відносин у системі „викладач – студент” і зв’язками управління.

Модельне уявлення про процес формування екологічної свідомості студентів сприятиме виваженості у визначенні найбільш суттєвих характеристик експериментальної роботи. У філософії модель розглядається як заміник оригіналу у пізнанні чи на практиці (відображення об’єктів і явищ у вигляді описів, теорій, схем, графіків тощо). Модель в узагальненому вигляді може бути розцінено як об’єкт, що відповідає іншому об’єкту (оригіналу), замінює його при пізнанні і дає про нього чи його частину певну педагогічну інформацію [95, с.79]. Структурно-функціональну модель формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів ми розглядаємо як джерело інформації про сутність механізму формування досліджуваної якості особистості, де відбувається взаємообумовленість, взаємозв’язок і взаємодія компонентів, принципів та умов екологічної підготовки студентів (додаток К).

Спираючись на доробок науковців, які впроваджують модельний підхід при вивченні процесу вузівської підготовки вчителя (С. Глазачев, В. Ільїн, Л. Машкіна, В. Моляко, В. Сластьонін), модель формування досліджуваної якості особистості ми будемо розглядати у трьох ракурсах: перший – через її структурно-функціональну характеристику; другий – через принципи неперервної екологічної освіти в Україні; третій – через педагогічні умови формування високого (екоцентричного) рівня екологічної свідомості.

Задля осмислення моделі, що відбиває структурно-функціональний аналог, в якому закладено механізм формування екологічної свідомості майбутнього фахівця в умовах педагогічного університету, принципового значення набуває визначеність у вихідних положеннях. По-перше, мета, яка відбиває

своєрідність соціально-педагогічного запиту до ціннісно-екологічної сфери особистості сучасного педагога. По-друге, змістовність формуючого впливу, яка зумовлена психолого-педагогічними умовами, необхідними і достатніми для забезпечення стійких позитивних результатів у цьому плані. По-третє, шляхи і засоби організації, „змістовна техніка”, що забезпечують результативність педагогічного впливу в логіці безперервної освіти фахівця.

Усі компоненти (елементи) моделі процесу формування екологічної свідомості, що проектується у дослідженні, представлені нами у наступній динаміці: ціннісно-цільова установка, яка реалізується через методологічні підходи педагогічної системи та її дидактичні елементи (зміст, методи і організаційні форми, педагогічні умови процесу екологічної освіти у вищому навчальному закладі) у результат. Головним і визначальним видом зв'язку між метою, методами та організаційними формами навчання являються зв'язки управління. Зміст, форми і методи повинні бути повністю спрямованими на виконання поставленої мети, причому раціональним шляхом, з урахуванням індивідуальних можливостей, потреб, ціннісного досвіду кожного студента. Тоді мета, трансформуючись через засоби, перетвориться в очікуваний результат.

Згідно зі стратегією сталого розвитку, прийнятою на конференції ООН у 1992 році у Ріо-де-Жанейро, потрібна нова концепція екологічної освіти, яку філософ-футуролог А.Д. Урсул визначив як „випереджаючу”. Ця концепція відображає перспективи ХХІ століття, а її ціннісно-світоглядною основою є розвиток особистості, яка характеризується, з одного боку, внутрішньою свободою та незалежністю у своїх думках і вчинках, а з іншого – високим ступенем відповідальності перед природою і суспільством за власну діяльність [220].

Таким чином, поставлена нами мета – формування у студентів екологічної свідомості високого (екоцентричного) рівня адекватна перспективам розвитку ХХІ століття і відповідає домінуючим ціннісно-

світоглядним установкам і потребам України. Визначення мети як системоутворюючого компонента екологічної освіти майбутніх учителів є важливим елементом у проектуванні моделі, бо вона виступає по відношенню до інших її компонентів як основна складова. Крім того, мета не просто керує компонентами моделі, а є стимулюючим і визначаючим чинником розробки змісту екологічної освіти майбутніх спеціалістів. Мета – це проект певної соціально-педагогічної ситуації, який забезпечує розвиток і саморозвиток особистості, її ціннісну та професійну орієнтацію.

Таким чином, система формування екологічної свідомості студентів вищих навчальних закладів – самостійна, самоцінна суспільна система і тому її мета повинна проектувати не тільки „модель потреб особистості”, а й модель педагогічної системи, в якій реалізуються ситуації її особистісного прояву та соціалізації з метою оволодіння соціально-рольовими функціями екологічно безпечної, компетентної життєдіяльності і самореалізації у суспільстві.

Аналізу різних дефініцій поняття „мета” дозволяє трактувати її як образ бажаного результату з фіксованим часом отримання, співвіднесеного з можливостями його одержання до певного терміну, який мотивує суб'єкта діяти у напрямку його досягнення. Чітко сформульована мета надає певної спрямованості змісту і структурі освітнього процесу та обумовлює характер зв'язків розвитку, перетворення і взаємодії між компонентами моделі.

Щодо мети екологічної освіти існують різні підходи. Одні вбачають її в озброєнні знаннями про особливості взаємодії суспільства і природи (О.І. Салтовський), інші – у виробленні психологічної настанови на раціональне природокористування, охорону природи взагалі (Г.П. Ткачук), у формуванні екологічного світогляду (Д.М. Кавтарадзе), екологічної культури, екологічної свідомості (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвін). Отже, у структурі цілей екологічної освіти виразно простежуються світоглядний (буттєвий) та прагматичний (діяльнісний) аспекти: як саме людина усвідомлює себе у

природі, зв'язки з нею та якою відповідно до цього має бути її поведінка у природі. На нашу думку, кінцевою метою екологічної освіти у вищій школі повинно стати не просто систематичне ознайомлення з новітніми науково-екологічними розробками, а формування екологічної свідомості, тому що тільки свідомість визначає поведінку людини, її діяльність, екологічну культуру.

При створенні структурно-функціональної моделі ми спиралися на доробок вчених щодо системного підходу. Підхід у сучасних дослідженнях виступає як спосіб пізнання і перетворення дійсності, тобто він виконує методологічні функції. У цьому випадку підхід виконує свої функції через принципи, які пов'язують теоретичні побудови різного рівня з практичними діями по реалізації поставлених у дослідженні завдань.

Загальнонаукова розробка системного підходу представлена у роботах Б.Г. Афанасьєва, М.Б. Блауберга, Б.С. Гершунського, А.І. Ракитіна, В.М. Садовського, І.Т. Фролова, Е.Г. Юдіна та ін. Можливостям використання системного підходу в педагогічних дослідженнях стосовно проблеми екологічної освіти присвячено праці А.Ф. Аменда, Д.І. Гвішіані, С.М. Глазачева, А.Н. Захлебного, І.Д. Зверева, В.В. Латюшина, І.Т. Суравегіної, З.І. Тюмасевої та ін.

Під системним ми розуміємо певний підхід до об'єкта дослідження, який полягає в тому, що об'єкти вивчаються здебільшого з точки зору внутрішніх і зовнішніх властивостей і зв'язків, що обумовлює їх цілісність, стійкість, внутрішню організацію і функціонування саме як єдиного цілого, а також з точки зору їх багатомірності та ієрархії, коли цілісний об'єкт розглядається як частина або елемент вищого порядку. Системний підхід відкриває можливість для аналізу ефективності обраної нами стратегії формування досліджуваної свідомості і включає в себе: по-перше, визначення мети і завдань екологічної освіти відповідно до рівня розвитку суспільства і його потреб; по-друге, відбір змісту навчального матеріалу для

досягнення поставленої мети освіти та розвитку екологічних знань, умінь і якостей особистості; по-третє, структурування засобів освіти відповідно до мети і завдань, рівня сформованості екологічної свідомості студентів і розвитку педагогічного процесу; по-четверте, наявність взаємодії факторів і необхідних умов. Усе це, безумовно, сприяє покращенню організації нашого дослідження, однак не означає, що використання цього підходу не допускає й інших „несистемних” методів його розв’язання. У рамках системного підходу не розроблено (та і неможливо розробити) універсального засобу розв’язання проблеми. У зв’язку з цим відмітимо, що цей підхід не виступає в чистому вигляді, а й доповнюється іншими методологічними ідеями та засобами.

У теорії та практиці вищої педагогічної освіти спостерігається тенденція інтеграції відомих раніше теоретико-методологічних підходів, до яких ми відносимо і екоцентрично-партисипативний підхід, окремі елементи якого простежуються протягом всієї історії пізнання людської думки та можуть бути детерміновані щодо розвитку цієї проблеми.

Логіка соціогенезу виявилася такою, що у суспільній свідомості людей міцно утвердилася так звана „парадигма людської винятковості”, яка і визначає різні аспекти взаємовідносин людини і природи. Для них характерні антиекологізм і соціальний оптимізм, тобто антропоцентричний тип екологічної свідомості. Ця „парадигма людської винятковості” являє собою „парадигму людської свободи” від підпорядкування об’єктивним екологічним законам. Заснований на цих ідеях підхід названо у науці антропоцентричним. Для нього характерні протиставленість людини як вищої цінності і природи як її власності, сприйняття природи як об’єкту одностороннього впливу людини, а також прагматичність мотивів і цілей взаємодії з природним довкіллям [61, с. 6-8].

Багато фактів свідчить про те, що система „суспільство – природа” знаходиться сьогодні у кризовому, максимально нестійкому стані. Однією із

характерних ознак цього явища є криза людського буття, криза душі. Заданими, отриманими у процесі констатувального етапу нашого дослідження, для більшості майбутніх учителів початкових класів (42,19 %) характерний антропоцентричний (техноцентричний) тип екологічної свідомості. Це викликає особливе занепокоєння, оскільки саме людство покликано стати розумною складовою розвитку біосфери Землі. Упевненість у перспективі існування людства повинна виходити із глибинного усвідомлення єдності людини і біосфери, закладеного ще в ранньому віці і лише потім обґрунтованого даними природничих і соціогуманітарних наук. Екологічна освіта при цьому стає неперервною, активною, відкритою. Зазначимо, що на сучасному етапі в екологічній освіті домінує антропоцентрична педагогічна парадигма, яка стала стійкою моделлю-стандартом вирішення педагогічних завдань екологічної освіти. Вона продовжує активно використовуватися, не дивлячись на те, що у сучасній педагогічній науці та передовій практиці вже є факти, які ставлять під сумнів цю парадигму.

Систему екологічної освіти в Україні було створено в 90-х роках ХХ століття. З того часу у вищих навчальних закладах функціонують екологічні кафедри, розроблено навчальні програми з екології, видано цікаві навчальні підручники і посібники, читаються екологічні курси, з'явилося чимало освітніх установ, які намагаються координувати складний процес становлення екологічної освіти і виховання, здійснено підготовку вчителів відповідної кваліфікації. Проте слід зазначити, що система екологічної освіти у вищих навчальних закладах нашої держави продовжує бути фрагментарною (несистематизованою), слабкою в концептуальному відношенні, декларативною, а отже, неефективною.

Серед чинників, що негативно впливають на ефективність екологічної освіти майбутніх учителів, слід назвати такі:

- відсутність нормативної бази регулювання екоосвітнього процесу на всіх рівнях (не затверджено Закон України „Про екологічну освіту”, немає

єдиної екологічної концепції, яку можна було б (після певної дидактичної адаптації) запропонувати освітянам для реалізації в усіх формах навчального процесу тощо);

- специфіка екології як наукової дисципліни, яку майже не враховано у навчальних програмах. Авторські програми з екології, за відсутності державної, дуже часто не відповідають стандарту освіти. Перевага при їх складанні віддається на інформативності. Програми, як правило, переобтяжені конкретикою стосовно колообігу хімічних елементів та речовин на планеті, описом типів і шляхів забруднення природного довкілля, еволюції життя на Землі, визначеннями меж біосфери тощо. Крім того, вони недостатньо враховують національні особливості, сучасні тенденції пошуку природовідповідного змісту освіти на рівні сучасних знань про людину, природу, суспільство;

- питання екології відособлено відображені в навчальних програмах гуманітарного циклу, недостатньо використовуються міжпредметні зв'язки. Екологічна освіта у вищих навчальних закладах повинна здійснюватись як на базі читання окремих курсів („Основи екології”, „Педагогічна екологія”, „Соціальна екологія”, „Екологічне право”, „Екологічна політика” та ін.), так і шляхом екологізації існуючих навчальних предметів відповідно до специфіки їх змісту. Однак чинні навчальні програми гуманітарного циклу традиційно побудовані за схемою предметно орієнтованого навчання, тобто відтворюють логіку тієї чи іншої дисципліни і не розкривають загальні закономірності взаємодії суспільства і природи, розвитку людини та її свідомості;

- недостатність знань про механізми функціонування біосфери, щоб управляти ними, чітко уявляти всі наслідки застосування потужних засобів впливу на природу;

- брак коштів для створення й зміцнення матеріально-технічної і наукової бази;

- невирішеність проблем педагогічних кадрів з екології у вищих навчальних закладах тощо.

Зазначені тенденції є значущими і спонукають до пошуку нових засад екологічної освіти майбутніх учителів. У сучасній системі екологічної освіти важливо враховувати всі світоглядні зрушення, що відбулися під впливом метаекологічних досліджень, і організовувати її таким чином, щоб вона відбивала навколишнє середовище на міждисциплінарному рівні в усій його повноті, поєднувала планетарні характеристики з локальними, була постійним процесом, націленим на майбутнє, суміщала академічні та практичні аспекти, спонукала до активної громадянської позиції [93, с. 282]. Таким чином, екологічна освіта має бути не тільки частиною загальної освіти, а новим сенсом і метою сучасного освітнього процесу як єдиного можливого засобу збереження й розвитку людини, гармонізації її відносин з природою.

Отже, все вищевикладене ставить питання про необхідність зміни методологічних підходів і вибір нової стратегії в екологічній освіті у системі вищої педагогічної школи. Розуміння того, що антропоцентричний підхід є передумовою екологічної кризи, і призвело до виникнення нового, екоцентричного підходу до екологічної освіти. Для нього характерні такі принципи: орієнтованість на екологічну безпеку, відсутність протиставлення людини і природи; сприйняття природних об'єктів як повноправних суб'єктів, партнерів у взаємодії з людиною; баланс прагматичної та непрагматичної взаємодії з природою [61, с. 13]. Від уявлень про екологічну освіту як про просту суму екологічних знань потрібно перейти до нової ідеології людини – не володаря світу, а мудрого творця всього буття. Екологічна освіта повинна бути не просто частиною загальної освіти, а новим сенсом і метою сучасного освітнього процесу. Тому новий підхід вимагає передусім розвитку індивідуальної екологічної відповідальності студентів, виховання нової особистості з екологічною світоглядною установкою, в основі якої лежить інтерактивна, інтегральна, професійно

значуща й етична якість особистості – екологічна свідомість екоцентричного типу, зміст якої детально охарактеризовано у параграфі 1.2.

У дослідженні використано екоцентричний підхід, орієнтований, на наш погляд, на цілі стійкого розвитку нашої держави, і в його основу може бути покладена ідея коеволюційного розвитку людства і біосфери.

У цьому випадку виховна, духовно моральна складова проектованої моделі процесу формування екологічної свідомості майбутнього вчителя буде пройнята загальною ціннісно-цільовою установкою всієї системи вищої освіти і стане гарантом успішного прогнозу у реалізації завдання підготовки висококваліфікованого і компетентного спеціаліста. Ідея коеволюції завдяки системі неперервної, випереджаючої екологічної освіти таким чином може утвердитися в суспільній свідомості як у сфері раціонального, так і в ціннісно-мотиваційній сфері, перетворюючи екологічні і загальнонаукові знання у переконання, сприяючи розвитку екоцентричного типу екологічної свідомості студентів в умовах відкритого суспільства.

Розглянемо другу складову обраного нами підходу – партисипативність. Аналіз наукової літератури показав, що термін „партисипативність” (від лат. *participatio* – сумісно роблю) співвідноситься з такими категоріями, як „участь”, „співучасть”, „включення”, що зумовлено, можливо, особливостями перекладу з латинської мови і спробою знайти більш точний український аналог зазначеному терміну.

Аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури дозволив нам виявити деякі розбіжності у вживанні термінів „участь”, „партисипативність”, „співучасть”, „включення”. У результаті дослідження цього питання було встановлено, що поняття „участь” розглядається як метод організації педагогічного (у тому числі студентського) колективу, який сприяє формуванню відносин взаємної відповідальності, співпраці, єдності його членів; як результат або наслідок демократичного стилю управління педагогічним колективом; як синонім терміна „делегування”. У той же час категорія „партисипативність”

розглядається з наступних позицій: як організаційна ідея, принцип управління організацією (І.О. Баткчева, І.Є. Ворожейкін, Д.К. Захаров, О.О. Мітродінова, В.М. Свистунов та ін.); як управлінський феномен, який полягає в участі рядових співпрацівників в управлінських процесах (О.Є. Вершигора, О.С. Виханський, О.І. Наумов, Р.А. Фатхутдінов та ін.); як метод мотивації та організації членів колективу (Т.Ю. Базаров, Б.Л. Єрьомін, Дж. К. Лафта, П.В. Малиновський, Н.М. Малиновська і т. д.); як засіб підвищення якості управлінських рішень в організації (В.В. Глущенко, Б. Карлоф, Менар Клод, З.Е. Старобинський та ін.).

На наш погляд, категорія „партисипативність” представлена дещо ширше, ніж поняття „участь”, яке розглядається вченими здебільшого у значенні методу, способу організації людей під час виконання управлінських функцій, а також вирішення організаційних проблем. Що стосується дефініції „співучасть”, то вона в основному трактується як спільне вирішення проблем керівником і підлеглим (О.О. Аксьонова, Т.Ю. Базаров, О.С. Виханський, Б.Л. Єрьомін, О.І. Наумов, В.І. Підлісних та ін.). У той же час термін „включення” є більш вузьким і вживається дослідниками тільки тоді, коли вони намагаються підкреслити нетрадиційне для організації наділення працівників тими чи іншими управлінськими повноваженнями (А.В. Карпов, Ю.В. Кузнецов, А. Маслоу та ін.).

У своєму дослідженні ми будемо оперувати категорією „партисипативність” і розглядати її як альтернативу авторитарності, директивності, примусу в освітньому педагогічному процесі і як тактику організації пізнавальної поведінки студентів вищих навчальних закладів. Погоджуючись з О.Ю. Нікітіною [147], ми вважаємо, що партисипативний підхід до формування екологічної свідомості майбутніх педагогів означає:

- голос кожного студента під час вирішення навчально-екологічних задач та завдань;
- консультації, пошуки згоди майбутніх учителів і викладача;

- цілеспрямовані, систематизовані спроби виявити і використати індивідуальний екологічний досвід всіх членів студентської групи;
- спільне визначення актуальних екологічних проблем і певних моделей поведінки;
- можливість створити належні умови та установки, а також механізм для покращення співпраці між викладачем та студентами.

Такий погляд на сутність партисипативності у методологічних підходах до екологічної освіти майбутніх спеціалістів ми вважаємо найбільш повним, бо увага акцентується не тільки на самому факті спільного прийняття рішення екологічної проблеми викладачем і студентом, але й, що досить цінне для нашої роботи, називаються суттєві риси, які характеризують їх взаємодію: пошук згоди шляхом переговорів і консультацій, діалогічний тип взаємодії суб'єктів переговорів тощо.

Ця теза знаходить свій розвиток у працях Т.М. Давиденко, яка зазначає, що „актуалізація потенціалів саморозвитку учасників освітнього процесу відбувається ефективніше, якщо вони взаємодіють по типу діалогу (полісуб'єктної діалогічної взаємодії)” [56, с. 12]. Важливою для нашого дослідження є також думка Д.С. Сінка [193] щодо необхідності системного використання співучасного стилю під час формування екологічної свідомості студентів, бо епізодичне використання партисипативності призводить до сприйняття „участі” як гри, у якій хазяїном залишається все ж таки викладач.

Спираючись на вищевикладене, ми стоїмо на позиціях широкого тлумачення поняття „рішення” як вибору альтернативи, у зв'язку з чим до прийняття рішення відносимо і постановку мети, і визначення способів розв'язання проблем, і планування. При цьому явно виокремлюється суттєва ознака участі – сумісне прийняття рішень викладачем і студентом.

Проблема, яка виноситься на обговорення, має торкатися кожного, хто бере участь у її розв'язанні. Разом з тим включення у процес прийняття рішення багатьох учасників, які мають індивідуальні особливості, обмежує

ступінь глибини і детальність опрацювання кожного рішення. Тому за умови використання партисипативного підходу до формування екологічної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів важливо окреслити загальні напрямки, які являються партисипативними для вирішення цієї проблеми на стратегічному і тактичному рівнях.

Партисипативність передбачає „взаємодію”, а не „вплив” викладача і студентів під час розробки та реалізації спільного розв’язання певної екологічної проблеми, що є суб’єкт-суб’єктною. У зв’язку з цим механізм такої взаємодії має бути близьким до переговорів з метою вироблення загальних поглядів на це навчально-екологічне завдання, прийняття єдиного узгодженого рішення та забезпечення екологічної відповідальності студентів.

Отже, даний підхід до формування досліджуваної якості забезпечує:

1. Організаційну інтеграцію: викладач приймає розроблену і скоординовану стратегію управління студентами і реалізує її у своїй діяльності, тісно взаємодіючи з ними.

2. Ідентифікацію базових ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів, а також ініціативну реалізацію цілей екологічної освіти.

3. Функціональний бік: варіабельність функціональних завдань, яка передбачає відмову від традиційного управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів і широке використання гнучких педагогічних технологій здійснення екологічної освіти.

4. Структурну сторону: адаптація майбутніх педагогів до екологічних обставин у реальному світі, яка забезпечує гнучкість їх екологічного мислення.

5. Високу якість освіти студентів, змістовність екологічної діяльності, задоволення навчанням.

6. Переорієнтацію на індивідуальну роботу з тими, хто навчається.

Розвиваючи ідею використання партисипативного підходу у вищій педагогічній освіті, ми з метою реалізації ціннісно-цільових завдань розробленої моделі процесу формування екологічної свідомості студентів, визначили складові партисипативного підходу в контексті неперервної, випереджаючої екологічної освіти: вплив майбутніх учителів на вирішення екологічних проблем у результаті їх „включення” у ціннісно-цільові установки стратегії стійкого розвитку України; спільне прийняття рішень, досягнення консенсусу, діалогічної взаємодії, заснованих на паритетних, тобто суб’єкт-суб’єктних началах у всіх формах педагогічного процесу; екологічна компетентність всіх учасників освітнього процесу; колективна екологічна відповідальність у прийнятті рішення.

Отже, поєднуючи екоцентричний і партисипативний підходи, ми розглядаємо їх у своєму дослідженні як нову теоретико-методологічну стратегію, як необхідну умову ефективного функціонування моделі формування екологічної свідомості у ціннісно-цільовому контексті всієї педагогічної системи вищого навчального закладу, де:

1. Студент розглядається як вільна і цілісна особистість, здатна в процесі власного становлення до вибору такої етики поведінки, для якої не властиве протиставлення людини і природи, сприйняття природних об’єктів як повноправних партнерів взаємодії, баланс прагматичної і непрагматичної взаємодії з природою.

2. Майбутній педагог вирішує екологічні проблеми на основі співучасті та орієнтації на суб’єкт-суб’єктні відносини викладача і студентів на паритетних началах.

3. Характерною є висока психологічна включеність студентів як у соціум, так і у світ природи.

4. Екоцентрична екологічна свідомість як інтегральна категорія особистості стає тією міркою свободи, керуючись якою майбутній учитель буде обирати таку лінію своєї поведінки, котра спрямована на підтримку стійких взаємовідносин у системі „людина – суспільство – природа”.

5. На міждисциплінарній основі передбачається формування у студентів нової сучасної картини світу, яка базується на синергетичній єдності природничонаукової та гуманітарної культур – на єдиній універсальній етиці взаємовідносин людини, суспільства і світу природи.

Отже, визначившись з вибором методологічної стратегії нашого дослідження, розглянемо спроектовану модель як підсистему відкритого типу, яка входить у голографічний контекст педагогічної системи вищого навчального закладу. Голографічний контекст „означає розгляд об’єкта у відображеному багатовимірному просторі, не менше, ніж у трьох проекціях” [17, с. 15]. Голографічний ракурс розгляду досліджуваної моделі визначається самою логікою включення її у контекст педагогічної системи вищого навчального закладу. Таким чином, обраний нами екоцентрично-партисипативний підхід повинен проінтегруватися з уже існуючою системою методологічних підходів університету; компоненти моделі процесу формування екологічної свідомості студентів повинні бути комплементарними комплексу компонентів університетської педагогічної системи; педагогічні умови функціонування досліджуваної моделі мають злитися з педагогічними умовами вищого навчального закладу, в якому проводиться дослідження; педагогічний процес формування досліджуваної якості особистості майбутніх учителів повинен бути синхронізований з педагогічним процесом університету. Ми вважаємо, що така логіка проектування моделі формування екологічної свідомості студентів забезпечить ефективність дослідження за рахунок злиття двох систем, що доповнюють одна одну, у єдину ієрархічну багаторівневу цілісність: модель процесу формування екологічної свідомості студентів (перший рівень) – педагогічна система екологічної освіти у вищому навчальному закладі (другий рівень) – інфраструктура всієї системи неперервної екологічної освіти держави (третій рівень).

Потрібно відмітити, що для нашого дослідження важливо також зупинитися на характеристиці термінальної точки спроектованої моделі –

результаті. Результативна спрямованість поведінки системи – це стрижнева системна закономірність, яка, власне, і робить сукупність всіх елементів цілісним, організованим утворенням, зорієнтованим на отримання певного результату.

Згідно з сучасними уявленнями мету дослідження можна трактувати у вигляді стійкого цільового стану-аттрактора (від лат. *attrahere* – притягувати), який генерує тенденції змін або перетворень у складних соціальних системах (у нашому випадку – педагогічних), що відповідають прообразу (проекту) „бажаного” майбутнього, тобто результату, на який ми чекаємо – підвищення показників рівня розвитку екологічної свідомості студентів.

Як зазначають О.М. Князева, С.П. Курдюмов, В.В. Тарасенко та інші немає повної симетрії між минулим, теперішнім і майбутнім, оскільки функціонування і розвиток педагогічної системи визначається ні її минулим, ні її початковими умовами, які „забуті”, а майбутнім, правильною, здебільшого симетричною, структурою – аттрактором. Майбутній стан системи ніби притягує, організує і формує існуючий стан [85].

Досягнення цільового стану – результату – позитивного полюсу тяжіння педагогічної системи – аттрактора пов’язане з реалізацією відомої тріади: мета – організація (модель формування екологічної свідомості студентів) – функція (досягнення результату). Під організацією ми розуміємо педагогічний процес, який включає становлення нового цільового функціонування проектованої педагогічної системи. Потрібно акцентувати увагу на тому, що вирішення актуальних протиріч може мати і небажаний результат. Кінцевим результатом цього дезорганізаційного процесу також буде стійкий стан – аттрактор – негативний полюс тяжіння, який відповідає іншому, більш низькому ступеню організації системи. Назвемо цей стан неоцільовим, оскільки він визначається „генетичною пам’яттю” системи, її минулим. У нашому випадку вищеназваний дезорганізаційний процес

означає той низький рівень показників сформованості екологічної свідомості у майбутніх педагогів, який ми виявили під час проведення констатувального етапу нашого дослідження. Негативна лінія поведінки системи також визначається системною тріадою: неоціль – дезорганізація – функція (негативний результат).

Таким чином, є два якісно різних стани – аттрактори, які притягують до себе траєкторії розвитку досліджуваної нами моделі. Перехід до одного з двох якісно нових станів системи залежить від якості організації педагогічного процесу в рамках моделі процесу формування екологічної свідомості студентів вищих навчальних закладів, спрямованого не тільки на її функціонування, а й на розвиток.

Отже, можна зробити висновок, що проблема формування досліджуваної якості у майбутніх педагогів фундаментально відрізняється від проблеми функціонування педагогічної системи. Це положення носить принциповий характер. Проблема функціонування полягає у розв'язанні протиріч, що виникають, без суттєвої зміни змісту самої педагогічної системи вищого навчального закладу, її структури і типу функціонування. Мова у цьому випадку йде про збереження попереднього змісту педагогічної системи університету, який допускає певну зміну, але не радикальну трансформацію екологічної свідомості студентів від антропоцентричного до екоцентричного типу. Проблема ж розвитку вирішується тільки шляхом зміни як змісту, так і структури педагогічної системи вищого навчального закладу, що призводить до її перебудови. Кількісні та якісні зміни початкових елементів і їх зв'язків сприяють становленню нового режиму функціонування, тобто відбувається резонансний якісний вплив на педагогічну систему зовні, який стає необхідною умовою її розвитку. Саме в цьому розумінні можна говорити про народження нової цілеспрямованої педагогічної системи вищого навчального закладу, в яку вбудовано модель формування екологічної свідомості студентів як майбутніх професіоналів.

Під час виявлення конструктів (підсистем) і компонентів (елементів) моделі процесу формування екологічної свідомості студентів ми враховували зміст і призначення екологічної освіти, а також об'єктивно існуючі фактори, що детермінують її. Такими чинниками є: соціальне замовлення вищій школі; державний освітній стандарт вищої професійної освіти; низький рівень показників екологічної свідомості майбутніх учителів; гуманістичний і природничонауковий характер екологічної освіти; ціннісно-цільовий орієнтир на стійку стратегію екологічної безпеки України; самоцінність природи, життя людини та її здоров'я; вільний розвиток особистості майбутнього спеціаліста та її самореалізація в соціумі.

Структурно-функціональна характеристика основного конструкта (блока) розробленої нами моделі процесу формування екологічної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів являє собою єдність трьох компонентів: загальнонаукового, змістовно-інформаційного та діяльнісно-поведінкового (таблиця 2.1). Ця характеристика була нами визначена, виходячи з: сутності категорії „екологічна свідомість студентів” та її структурно-функціональної характеристики; потреби майбутніх педагогів в екологічних знаннях; забезпечення прийняття суб'єкт-суб'єктної парадигми у відносинах викладача і студентів; необхідності домінування суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин особистості з природним оточенням.

Таблиця 2.1

Компоненти моделі процесу формування екологічної свідомості студентів

Модель процесу формування екологічної свідомості		
Загальнонауковий компонент	Змістовно-інформаційний компонент	Діяльнісно-поведінковий
Забезпечує формування у	Забезпечує розвиток у студентів системи	Забезпечує розвиток у студентів стереотипу

<p>студентів сучасної наукової картини світу, заснованої на фундамен-талізації, гуманізації, екологізації та інтеграції гуманітарних, природничих і професійних знань, які базуються на принципах природоцільності, культуродоцільності та охоронному відношенні до природи, згідно із суб'єктивним ставленням до неї. Цей компонент характеризує рівень зміни світогляді майбутнього спеціаліста.</p>	<p>еколо-гічних знань. Цей компонент характеризує рівень зміни мотивації і спрямованості пізнавальної активності студентів, що проявляється у готовності та намаганні отримувати, шукати і переробляти екологічну інформацію, а також в особливій „інформаційній сенситивності” до неї відповідно до принципів екологічної етики.</p>	<p>по-зитивної екологічної відповідальності та еколо-гічно доцільної, активної діяльності, включаючи і її професійний аспект. Цей компонент виявляє в майбутнього педагога соціальну активність, спрямовану на зміну соціо-природного оточення відповідно до власного суб'єктивного ставлення до природи.</p>
--	---	---

Загальнонауковий компонент основного блоку досліджуваної моделі передбачає формування у свідомості студентів педагогічних вищих навчальних закладів сучасної картини світу. Від цього компонента залежить якість праці майбутнього педагога, що вимагає не лише знань у даній галузі, але й використання методів науки з метою здійснення науково-обґрунтованого підходу до вирішення фундаментальних екологічних задач: знання особливостей культурної форми (технічної, наукової, художньої, міфологічної, релігійної тощо); освоєння людиною існуючої екологічної дійсності; розуміння завдань і можливостей сучасного наукового методу освоєння екологічної дійсності; розуміння загальних закономірностей розвитку сучасного природознавства і антропології; знання сутності фундаментальних законів природи, які складають основу сучасної фізики, хімії, біології; розуміння місця принципів антропоцентризму і екоцентризму; здійснення рефлексивного самоаналізу та пошуку причин для формування

нової стратегії у взаємовідносинах людини і природи; виявлення принципів універсального еволюціонізму і значення людини в їх реалізації; усвідомлення цінностей передусім ціннісного сенсу світу та міжнародного співробітництва всього людства у здійсненні стратегії стійкого коеволюційного розвитку цивілізації і біосфери; усвідомлення принципів самоорганізації і саморегуляції у природі.

За умови низького показника рівня розвитку зазначеного компонента в студента відсутня сучасна наукова картина світу, знання носять фрагментарний характер. За високого показника майбутній учитель рефлексує всі події та явища через призму сучасної наукової картини світу. Під рефлексією розуміємо здатність студентів відображати задані цілі, дії та способи їх здійснення. Це важливий напрям у розвитку особистості майбутніх спеціалістів і в просуванні педагогічного процесу екологічної освіти на забезпечення у подальшому їх саморозвитку.

Важливим показником рівня розвитку досліджуваної свідомості є змістовно-інформаційний компонент, який характеризує зміни мотивації і спрямованості пізнавальної активності студентів, що проявляються у їх готовності і намаганні отримувати, відшукувати і переробляти екологічну інформацію.

За низького показника рівня розвитку зазначеного компонента студент не готовий переосмислювати інформацію, яка поступає. Його активність не виходить за межі, що визначаються ситуацією.

При високому показнику рівня розвитку змістовно-інформаційного компоненту майбутній педагог сам намагається шукати, узагальнювати і переробляти необхідну йому екологічну інформацію. Його активність у цьому напрямку є надситуативною, він сам організує власне інформаційно-пізнавальне поле для самоосвіти.

Цей компонент моделі формування екологічної свідомості включає єдність екологічних знань, які входять у тематичні розділи суспільних,

природничих, гуманітарних і професійних дисциплін, а також спеціальних екологічних знань курсу „Основи екології” та спецкурсу „Актуальні проблеми педагогічної екології”, яким ми відводимо системоутворюючу роль у міждисциплінарній генералізації (узагальненні, систематизації та інтеграції) екологічної інформації, що міститься у всіх навчальних дисциплінах вищих педагогічних закладів. Це зокрема: основні етапи розвитку науки; сучасні концепції розвитку природи; самоорганізація та саморегуляція природних і соціоприродних систем; принципи універсальної еволюції, відновлення та саморозвиток живих систем, їх цілісність та гомеостаз; феномен людини; феномен розуму; антропология; основи психіки, соціальна поведінка і здоров'я людини; імперативи безпечної життєдіяльності; ноосфера і парадигма єдиної культури; принципи універсальної екологічної етики; основи екологічної свідомості; саморозвиток соціуму і біосфери Землі в умовах їх стійкого коеволюційного розвитку; взаємодія живих організмів із середовищем існування; принципи екологічного менеджменту і раціонального екологічно доцільного природокористування тощо.

Діяльнісно-поведінковий компонент характеризує рівень готовності і прагнення майбутнього педагога до суспільно корисної, екологічної і професійної діяльності, до практичної взаємодії з природою на суб'єкт-суб'єктній основі, потребу студентів в оволодінні необхідними для цього технологіями (вміннями і навичками стереотипної, екологічно безпечної, доцільної і компетентної поведінки), а також рівень соціально-екологічної і професійної активності студентів, спрямованої на зміну соціоприродного оточення відповідно до власного суб'єктного відношення до природи і суспільства. Саме цей компонент є гарантом прояву суб'єктивного ставлення майбутніх педагогів до природного довкілля у їх соціальній діяльності, включаючи і професійну сферу.

Діяльність визначається вчинками. Вчинки людини мають певне моральне значення тому, що вони здійснюють вплив на суспільне життя,

зачіпають інтереси людей, зміцнюють або похитують принципи існуючого суспільства. Саме через соціальне значення дій людей, суспільство регулює їх поведінку засобами моральних відносин, висуваючи до них певні моральні вимоги, ставить перед ними орієнтири [89].

За низького показника рівня розвитку цього компоненту інтенсивність екологічно значущих і екологічно адекватних вчинків студентів у ставленні до природи і природних об'єктів проявляється лише в деякій мірі. Майбутні спеціалісти включені у практичну, екологічно доцільну діяльність у соціоприродному оточенні, яку організують інші люди, а отже, їх активність невисока.

За високого показника студенти прагнуть до різнобічної активної практичної діяльності з природними об'єктами, будуючи взаємодію з ними на суб'єкт-суб'єктній основі. Також, як правило, вони мають різноманітні уподобання, пов'язані з природою: доглядають за рослинами чи утримують домашніх тварин тощо.

Разом з тим потрібно відмітити, що догляд за акваріумними рибками, наприклад, і участь в екологічному русі - це дві різні моделі взаємодії з природою. „Одиницею” першої є практична дія, заснована на прагматичній основі, а „одиноцею” другої – саме вчинок як акт морального самовизначення людини, яка має потребу так діяти відповідно до її морального кодексу екоцентричної екологічної етики. Безумовно, що кожний вчинок є тією чи іншою практичною дією і „вплетений” у сюжет певної практичної діяльності, але не кожна практична дія є вчинком.

Діяльнісно-поведінковий компонент включає стереотипні екологічно безпечні та екологічно доцільні вміння і навички: пов'язувати загальний процес цивілізаційного розвитку з еволюційним процесом розвитку природи; практично використовувати досягнення сучасної науки, кінцевою метою чого є гармонійна взаємодія людини і природи; орієнтуватися в основних парадигмах єдності матеріального і духовного світів соціуму і біосфери

Землі; вирішувати майбутні професійні завдання, спираючись на принципи екоцентричної екологічної етики; будувати взаємовідносини з природним довкіллям на паритетній суб'єкт-суб'єктній основі і тощо.

Структурне уявлення моделі, конкретизація в ній саме педагогічного аспекту і своєрідності функціонування на вузівському етапі становлення фахівця освітньої галузі, дозволяють визначитись у принципово важливому питанні – основних принципах функціонування розробленої моделі. Відзначимо, що головним є екоцентрично-партисипативний принцип, який лежить в основі теоретико-методологічної стратегії формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів і змінює стратегію екологічної освіти студентів педагогічних вищих навчальних закладів. Важливими принципами функціонування моделі виступають наступні:

- систематичності – забезпечує системну організацію екологічної освіти на основі всіх її компонентів: цілей, змісту, методів і прийомів, засобів навчання, а також форм організації різноманітних видів діяльності;
- неперервності – виходить із поступовості і поетапності розвитку екологічної свідомості майбутнього педагога;
- зв'язку теорії з практикою – усвідомлення студентами екологічних цінностей на рівні переконань через включення у реальне вирішення проблем довкілля;
- активності – орієнтація студентів на саморозвиток у процесі виховання екологічної відповідальності;
- комплексності – встановлення у формуванні екосвідомості тісної взаємодії та поєднання навчального та виховного процесів, зусиль різних інститутів (родини, школи, громадських організацій і т.д.).

Таким чином, системно-діалектична постановка проблеми формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів визначила основні ідеї нашого дослідження:

1. Здійснення дослідження у двох взаємодіючих напрямках: у плані функціонування і в плані розвитку. Управління функціонуванням досліджуваної моделі – це управління відповідно до поставленої мети. Управління розвитком передбачає той тип управління педагогічною системою, в якому відбувається процес утворення нових цілей, спрямованих у майбутнє (тобто орієнтація на новий життєвий цикл). При цьому названі напрямки взаємодіють таким чином, що „другий включає в себе перший, але зовсім не вичерпується ним, а також вони спрямовані на прогресивний розвиток освітньої системи” [147, с. 219]. У плані коеволюційного розвитку людства та природи екологічні проблеми перетворюються у проблеми моральні, трансформуються у нове розуміння змісту і діалектичного взаємозв'язку таких фундаментальних для особистості категорій, як „свобода” і „відповідальність”. Упевненість у перспективі існування людства повинна виходити із глибинного усвідомлення єдності людини і природи, закладеного у ранньому віці і лише потім обґрунтованого даними природничих, гуманітарних і соціальних наук. Екологічна освіта при цьому стає неперервною, відкритою, випереджаючою (А.Д. Урсул). „Виникнення ноосферної, випереджаючої системи освіти, - як зазначає А.Д. Урсул, - визначить розвиток глобальної системи освіти, неперервність освіти протягом усього життя людини з перевагою самоосвіти, демасифікацію, індивідуалізацію та збільшення різноманіття освітніх стандартів і спеціальностей, перехід від формально-дисциплінарного до проблемно-активного типу навчання” [219, с. 77].

2. Реалізація у педагогічній практиці організації екологічного освітнього процесу у вищій школі на основі екоцентрично-партисипативного методологічного підходу як теоретичної стратегії дослідження.

3. Функціонування і розвиток розробленої нами моделі базується на дидактичних закономірностях і принципах, які передбачають, за умови зміни зовнішніх умов, стійкість усіх її компонентів і взаємозв'язків, а також зміну функцій компонентів при удосконаленні системи в контексті мінливості зовнішніх умов.

4. Використання професійного циклу інтегрованого навчального матеріалу, дидактично підготовленого викладачем, на основі його прогностичної, загальнокультурної і психолого-педагогічної спрямованості, технологічної послідовності, діагностичної та індивідуальної орієнтації. При цьому синергія всіх трьох компонентів основного конструкту педагогічної системи, переорієнтація їх зв'язків та відносин в інтересах досягнення запланованих рівнів і якості екологічної освіти студентів, яка відповідає сучасним вимогам, нормам і цінностям професійної освіти у нашій державі, розглядаються в ролі основного механізму реалізації освітніх цілей як підсистеми відкритого типу, як сходинок руху майбутніх спеціалістів до самореалізації у соціоприродному оточенні.

5. Технологія спроектованої моделі представляється різноманітними варіантами, пов'язаними з різними стратегіями, етапами, формами і методами. Можливі стратегії її розвитку зумовлені психолого-педагогічними вимогами до побудови навчальних процедур і забезпечують кожному студенту можливість вирішувати навчально-екологічні задачі та завдання на індивідуальному рівні.

Отже, розроблену модель ми розглядаємо як структурно-функціональний аналог, в якому закладено механізм формування екологічності студентів. Таким чином, ця модель виступає своєрідним джерелом набуття педагогічної інформації про процес, що досліджується, та психолого-педагогічні умови, які забезпечують його позитивну динаміку.

2.2. Педагогічні умови формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів

Формування екологічної свідомості студентів вищих педагогічних закладів являє собою багатофакторну систему, яка у свою чергу може

ефективно функціонувати і саморозвиватися лише за наявності певного комплексу педагогічних умов.

Автор логічного словника Н.І. Кондаков зазначає, що умови – це те середовище, в якому знаходяться та без якого не можуть існувати предмети, явища; це те, від чого залежить інше [102, с. 556]. У філософській науці термін „умова” трактується як „категорія, що виражає ставлення предмета до оточуючих його явищ, без яких він сам існувати не може. На відміну від причини, що безпосередньо породжує те чи інше явище чи процес, умова складає те середовище, в якому останнє виникає, існує, розвивається” [224, с. 115]. Це визначення поняття потребує педагогічного осмислення, бо в багатьох дисертаційних дослідженнях зміст умов, закладених у гіпотезі, варіюється у самому тексті, не отримуючи чіткого й однозначного тлумачення. З позицій педагогіки умови визначаються як сукупність об’єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у дослідженні завдань [111].

Ми вважаємо, що ця дефініція повинна визначатися через дидактичні категорії, які відображають основні елементи навчального процесу (навчальна діяльність, зміст освіти і тощо.). На нашу думку, педагогічні умови – це взаємопов’язана сукупність заходів в освітньому процесі вищої школи, що забезпечує більш високий показник розвитку екологічної свідомості у майбутніх спеціалістів.

У дослідженні ми спиралися на необхідність критичного підходу до вибору умов ефективного формування екологічної свідомості майбутніх учителів, для того, щоб уникнути „збору” зайвої кількості другорядних, не важливих для нашого дослідження умов. У зв’язку з цим визначаємо необхідні та достатні педагогічні умови ефективного формування досліджуваного явища.

Необхідними умовами називаємо такі, без яких формування екологічної свідомості студентів не може реалізовуватися повною мірою у режимі розвитку. У визначенні зазначених умов ми орієнтувалися на:

- вимоги, що висуває суспільство до сучасного спеціаліста, професійна діяльність якого буде реалізовуватися в екологічно кризовій ситуації;

- тенденції зміни змісту екологічної освіти у вищих навчальних закладах;

- результати проведеного аналізу особливостей освітнього процесу в аспекті досліджуваної проблеми; результати констатувального експерименту.

Достатніми педагогічними умовами ми називаємо ті, які неодмінно викликають необхідну дію, а саме: ефективне формування екологічної свідомості майбутніх педагогів. Зазначимо, що під ефективністю ми розуміємо характеристику, яка відображає відношення між досягнутою та можливою продуктивністю. Виходячи з цього, в якості критерію ефективності формування цього феномену розглядаємо динаміку зміни певних, визначених метою, показників рівня його розвитку і динаміку спрямування екологічної свідомості студентів до певного типу. Достатність педагогічних умов доводиться позитивними результатами проведеної нами експериментальної роботи.

Отже, сукупність необхідних і достатніх педагогічних умов являє собою динамічний комплекс взаємодіючих факторів і процесів, з якого не можна виключити жодного компонента, не порушивши обумовленості цього явища.

У створенні комплексу педагогічних умов, що сприяють ефективному формуванню екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів, були враховані: узагальнений передовий педагогічний досвід з досліджуваної проблеми, соціальне замовлення суспільства вищій школі, специфіка екологічної освіти та структурно-функціональна характеристика екологічної свідомості студентів.

У результаті визначено такий комплекс педагогічних умов:

- реалізація міждисциплінарного принципу інтеграції екологічних знань дисциплін загальнонаукового, гуманітарного, природничого та професійного циклів;
- застосування партисипативних методів (методи включення студентів у спільну діяльність по вирішенню екологічних проблем) здійснення екологічної освіти студентів ВНЗ;
- використання системи навчально-екологічних задач та завдань;
- введення в навчальний процес вищої школи спецкурсу „Актуальні проблеми педагогічної екології”.

Розглянемо кожну з висунутих умов.

Проблемі міждисциплінарності приділяли увагу ще класики педагогіки. Так, Я.А. Коменський вважав, що у процесі навчання „все – і найбільше, і найменше – так повинно бути з’єднано між собою, щоб утворювати нерозривну цілісність”. Далі педагог уточнює: „Все, що знаходиться у взаємному зв’язку, повинно викладатися у такому ж зв’язку” [90, с. 178]. Існує значна кількість психолого-педагогічних досліджень, присвячених міждисциплінарному принципу освіти. Так, психологічні основи реалізації міждисциплінарних зв’язків обґрунтовані у працях П.Я. Гальперіна, О.М. Кабанової-Мілер, Ю.А. Самарина, Н.Ф. Тализіної та інших. На думку цих дослідників, витоки освіти міждисциплінарного принципу з психологічної точки зору знаходяться всередині самої навчальної дисципліни, тому встановлення зв’язків між дисциплінами є необхідною педагогічною умовою для розвитку системи знань студентів.

З гносеологічної точки зору горизонтальні та вертикальні міждисциплінарні зв’язки всередині педагогічної системи знаходяться у трансдисциплінарному характері екологічної освіти (В.С. Єгоров, В.Г. Буданов, К.Х. Делокаров, Ф.Д. Демидов, О.М. Князева, С.П. Курдюмов,

В.О. Мальцев, В.С. Стюпіна, А.Д. Суханов, М.С. Чванова та ін.) та у відображенні в змісті дисциплін, що викладаються у вищій школі, навчальної екологічної інформації про єдність природних явищ і взаємовідносин у системі „людина – суспільство – природа”.

З дидактичної точки зору міждисциплінарність виступає як підвищення наукового рівня викладання в умовах вищого навчального закладу, ролі екологічної освіти у розвитку наукового світогляду студентів, діалектичного способу їх мислення, що призводить до нового діалогу з природою, з самим собою та іншими людьми.

Різні аспекти міждисциплінарного принципу в освіті висвітлені у працях В.С. Єгорова, В.О. Далінгера, М.А. Данилова, І.Д. Зверева, В.Н. Келбакіані, Ю.О. Кустова, В.А. Федорової та інших. У них обґрунтована об'єктивна необхідність відображати у викладанні взаємозв'язки реального світу, виявлена світоглядна функція міждисциплінарних зв'язків, їх значення, зазначено позитивний вплив цих зв'язків на систему знань, розроблена класифікація міждисциплінарних зв'язків за різними критеріями, а також методика скоординованого викладання навчальних дисциплін.

Разом з тим майже всі педагогічні дослідження відносяться до шкільної освіти і лише частина з них – до професійної (М.М. Грачов, А.Г. Мордкович, О.М. Новиков, Г.І. Саранцев, Л.С. Рубінштейн та ін.). Ми ж переконані у необхідності застосовувати принцип міждисциплінарності під час підготовки майбутніх учителів взагалі та розвитку їх екологічної свідомості зокрема, бо на сучасному етапі у науці все більш посилюється тенденція синергії та інтеграції природничих і гуманітарних наукових знань. На думку деяких учених, синергія та інтеграція наук у подальшому будуть мати перевагу перед їх диференціацією, бо сьогодні практично всі важливі проблеми суспільства носять комплексний характер. На жаль, ця суттєва для сучасної дидактики проблема не знайшла ще належного місця у системі формування екологічної свідомості студентів. У зв'язку з цим виникає необхідність у

проведенні спеціальних досліджень, спрямованих на реалізацію міждисциплінарного принципу у викладанні навчальних предметів суспільного, гуманітарного, природничого та професійного циклів, що забезпечує вищий показник рівня екологічної свідомості майбутніх педагогів. Погоджуючись з думкою Е.М. Гусинського, ми вважаємо, що міждисциплінарність є вимога дотримуватися загальнонаукової методології, яка не виражається в повному обсязі лише в якійсь одній дисципліні, а утворює „сміслові поле”, що складає основу педагогічного процесу підготовки студентів [54].

Сьогодні у вищих навчальних закладах не існує спеціальної дисципліни, що сприяє розвитку у майбутніх спеціалістів екоцентричної екологічної свідомості: певні аспекти в різних дисциплінах розглядаються відокремлено. Предмети, що вивчаються, або ігнорують один одного, або ніяк не можуть зійтися по смисловим глобальним питанням – від тлумачення основних екологічних категорій до формулювання головних методів дослідження екологічних проблем. Вони мало зорієнтовані на проблеми загальної та соціальної екології, часто ігнорують завдання інтеграції екологічних знань, недостатньо забезпечують міжпредметну кореляцію. Склалася ситуація, що природознавчі дисципліни несуть основне навантаження в екологічній підготовці та формуванні екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів. Однак кількість годин, що відводиться на їх вивчення, недостатня, щоб з усією повнотою вивчити питання взаємодії суспільства і природи, сформувати екологічну культуру та свідомість студентів. Для того, щоб майбутній випускник вищого навчального закладу зміг кваліфіковано розібратися у новій екологічній ситуації, він повинен володіти комплексом емпіричних, теоретичних, практичних і конструктивно-творчих екологічних знань та умінь. У зв'язку з цим постає нагальна необхідність екологізації існуючих навчальних предметів відповідно до специфіки їх змісту та розробки і вивчення нових спеціальних курсів, які враховують нові

екологічні реалії, відповідають сучасним освітнім тенденціям і сприяють формуванню екологічної свідомості студентів.

Експериментальна робота засвідчує, що використання міждисциплінарного принципу в рамках досліджуваної проблеми забезпечує більшу міцність екологічних знань та умінь, і як наслідок, більш високий показник розвитку екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів.

Значну роль, як показали результати нашого дослідження, міждисциплінарність відіграє у визначенні оптимального навчального навантаження для студентів, оскільки сприяє розвитку раціональних прийомів навчальної діяльності, в результаті чого відбувається прискорення темпу переробки та засвоєння наукової інформації, усуває її дублювання у процесі викладання різних дисциплін. У зв'язку з цим вважаємо, що підготувати компетентного спеціаліста цієї галузі можна лише за умови, якщо така робота не буде обмежуватися лише загальними методичними рекомендаціями, а вся система підготовки студента буде здійснюватися на основі реалізації міждисциплінарного принципу.

На основі контент-аналізу теоретико-методологічних досліджень у цій галузі (А.С. Арсеньєв, В.С. Біблер, М.А. Булатов, А.А. Ветров, Б.М. Кедров, М.М. Моїсеєв, М.М. Скаткін та ін.) пропонуємо наступні способи реалізації міждисциплінарних зв'язків у процесі формування екологічної свідомості майбутніх учителів:

- 1) використання знань та умінь, отриманих студентом у процесі вивчення філософії, історії, педагогіки, соціології, психології, біології, екології та інших наук;
- 2) демонстрація взаємозв'язків явищ, що вивчаються у предметах загальнонаукового, гуманітарного, природничого та професійного циклів;
- 3) озброєння майбутніх спеціалістів загальними методами пізнання, узагальненими прийомами навчально-пізнавальної діяльності;

4) формування у студентів узагальнених підходів до засвоєння основних структурних елементів системи правових знань (наукових фактів, категоріального апарату, законів, гіпотез і теорій) і вмінь.

Спираючись на вищевикладене, виділяємо такі принципи міждисциплінарності: інтеграція основних екологічних знань суспільного, природничого та гуманітарного блоку дисциплін, у процесі вивчення яких відбувається розвиток екологічної свідомості; об'єднання основних вимог до засвоєння майбутніми педагогами комплексу екологічних знань і умінь на трансдисциплінарній основі; синхронізація основних етапів розвитку провідних екологічних понять і внесок кожної навчальної дисципліни у їх розвиток.

Використання системи навчально-екологічних задач. На сучасному етапі багато дослідників (А.Ф. Аменд, Л.О. Атраментова, І.В. Барна, М.М. Барна, Б.З. Вульф, Л.В. Кондрашова, В.С. Коновалов, В.М. Кузнецов, Т.М. Куриленко, Т.В. Кучер, В.В. Латюшин, М.Я. Лемешев, О.І. Литвиненко, Н.Ю. Посталюк, І.Т. Суравегіна, А.Д. Тимченко та ін.) займаються розробкою навчальних задач і завдань.

О.М. Леонтєв визначає задачу як мету, задану в певних умовах. Л.М. Фрідман вважає, що в основу визначення задачі, властивого для дидактики, потрібно покласти проблемну ситуацію, яку потрібно при цьому розглядати як умову виникнення задачі [147].

У результаті аналізу навчальних посібників та дидактичної літератури [15, 81, 100, 114, 162] з дисциплін „Основи екології” та „Основи природознавства” ми встановили, що формулювання екологічних задач зазначених курсів практично не містять вказівок, які активізують творче бачення, швидкість реакції, увагу, продуктивних процесів, а мають формальний підхід і стимулюють в основному репродуктивну діяльність майбутніх учителів початкових класів. Технологічності такі задачі та завдання, як правило, позбавлені. Навіть самі запитання у задачах будуються у стереотипних і категоричних формулюваннях. У результаті цього студент

сприймає одну із певних постановок питання за єдиний можливий напрям аналізу педагогічної ситуації. Однак задачі, з якими майбутнім педагогам доведеться мати справу в практичній діяльності, завжди багатоаспектні, і жодний напрямок у їх аналізі не можна ігнорувати як несуттєвий.

Сучасний рівень розвитку педагогічних ідей розвивального навчання Л.С. Виготського, збагачений дослідженнями Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божович, Г.Д. Бухарова, П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, Л.В. Занкова, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, Н.Ф. Талізінної, Д.Б. Ельконіна та ін., дозволяє зробити висновок, що розвиваючим навчання стає тоді, коли спрямоване на оптимізацію мисленнєвої діяльності майбутніх учителів для вирішення задач, які можуть бути розв'язані ними тільки разом з викладачем. Тобто необхідно створити „зону найближчого розвитку” (Л.С. Виготський) через спеціально дібраний комплекс задач і завдань з рівнем складності, що поступово підвищується. Таким чином, ми повинні створити умови для розвиваючого навчання, які забезпечать не тільки розвиток, а й саморозвиток особистості студента.

Створюючи систему задач, ми тим самим визначаємо систему дій майбутніх педагогів, намічаємо структуру пізнавального процесу. Для того, щоб діяльність студентів по виконанню завдань забезпечила певний рівень засвоєння змісту, необхідно, аби запропонована система задач була побудована оптимально. Оптимально побудована система задач і завдань – це система, яка задовольняє дидактичні принципи, основним з яких є поступове та систематичне наростання складності екологічних задач і завдань. Доведення цього принципу знаходиться у теорії розвиваючого навчання, згідно якої складність запропонованих навчальних завдань повинна знаходитися у зоні їх найближчого розвитку, тобто постійно наростати. Педагогічний досвід показує, що поступове ускладнення завдань веде студента до відкриття нових властивостей, особливостей або прийомів дій, спрямовує його думку в потрібну сторону, спрощує пошук або добір потрібного алгоритму.

Виходячи з такого розуміння, нами сконструйована система навчально-екологічних задач і завдань, спрямованих на розвиток екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів. При цьому під навчально-екологічною задачею ми розуміємо задану в певних умовах мету екологічного навчання на засвоєння студентом будь-якого фрагмента навчального матеріалу, орієнтованого на розвиток досліджуваної якості особистості. Екологічна спрямованість заданої діяльності забезпечується за рахунок спеціального особистісно-орієнтованого екологічного досвіду, який вводиться в освітній процес вищої школи.

Отже, на основі вищевикладеного, в загальнонауковий, змістовно-інформаційний та діяльнісно-поведінковий компоненти системи ми включили наступні типи задач і завдань: пошуково-екологічні, дослідницько-екологічні, креативно-екологічні та еколого-корекційні. Вони є універсальними, однак у рамках кожного блоку мають певні особливості, які визначаються специфікою кожного компонента розробленої моделі процесу формування екологічної свідомості студентів.

Пошуково-екологічні задачі передбачають знаходження нових екологічних знань, способів їх пошуку. Особливе значення задачі цього типу відіграють під час збору фактичного матеріалу з екології. У більшості випадків вони пов'язані з інтерпретаційною стороною екологічного матеріалу (збір і аналіз матеріалу, його теоретичне осмислення). Таким чином, під цим видом задач і завдань ми розуміємо такі, у результаті вирішення яких студент здобуває нові для нього знання або способи розв'язання на основі відомих йому екологічних знань.

Дослідницько-екологічні задачі є одними з найважливіших у формуванні екологічної свідомості майбутніх педагогів, оскільки розвивають їх екологічне мислення, ініціативу, вчать систематизувати знання в аспекті досліджуваної проблеми. Дослідно-екологічні задачі і завдання являють собою навчально-пізнавальні проблеми, у ході вирішення яких студент мисленнево продумує різні варіанти їх розв'язання. Отже, під цим типом

задач ми розуміємо такі, у ході виконання яких студент, використовуючи відомі йому способи розв'язання, приходить до самостійних висновків, що мають теоретичну і практичну значущість.

Креативно-екологічні – це високопроблемні задачі і завдання, що забезпечують розвиток екологічної свідомості майбутніх учителів. Оскільки з метою прийняття нового рішення в основу задачі покладена певна проблемна ситуація, то видаються цікавими типи творчих ситуацій, до числа яких слід віднести і ті, які пов'язані з дефіцитом інформації, часу та альтернативними вирішеннями екологічної проблеми, що вимагають розв'язання деякого діалектичного протиріччя. До ознак, якими різняться розв'язання задач цього типу, відносимо індивідуальний стиль мислення, переформулювання їх структурно-компонентного складу, опосередкованих пошуком нових форм діяльності. Таким чином, креативно-екологічні задачі та завдання – це ті, в ході розв'язання яких у студентів формується і розвивається екологічна свідомість.

Еколого-корекційні задачі пов'язані з необхідністю сформувати рефлексивну позицію студента, із забезпеченням умов для вироблення ряду вмінь, пов'язаних із самоаналізом та самооцінкою за умови прийняття рішення в тій чи іншій екологічній ситуації. Під цим типом задач і завдань розуміємо такі, які спрямовані на внесення коректив за допомогою оперативних способів, засобів і впливів у процесі реалізації педагогічної системи розвитку екологічної свідомості студентів.

Потрібно зазначити, що у розробці комплексу навчально-екологічних задач і завдань ми дотримувалися наступних принципів: сукупність задач представлена у вигляді системи, яка має всі основні властивості, описані в теорії систем; у комплексі поєднуються задачі, спрямовані на показники низького, середнього та високого рівнів розвитку екологічної свідомості студентів; складність задач поступово підвищується, що у свою чергу створює передумови для переходу до більш високого показника рівня екологічної свідомості; запропоновані задачі та завдання доповнюють,

поглиблюють і уточнюють теоретичні знання майбутніх учителів, а також являють собою систему, що сприяє ефективному формуванню досліджуваної свідомості.

Отже, в основу запропонованої нами класифікації навчально-екологічних задач і завдань покладена структурно-функціональна характеристика моделі формування екологічної свідомості, яка включає загальнонауковий, змістовно-інформаційний та діяльнісно-поведінковий компоненти.

Використання партисипативних методів здійснення екологічної освіти. У результаті проведеного теоретико-експериментального дослідження ми прийшли до висновку, що метод – це продумана (тобто осмислена з точки зору організаційної ідеї, загальних і конкретних цілей та умов) і впорядкована (тобто приведена до системи) сукупність дій і прийомів, що використовуються викладачем для забезпечення сформованості у майбутніх педагогів екологічної свідомості. Виходячи з цього, під партисипативними методами здійснення екологічної освіти студентів вищих навчальних закладів слід розуміти спосіб організації взаємодії, який спонукає суб'єктів освітнього процесу (педагога та студента) до діяльності, спрямованої на розвиток в останнього екологічної свідомості. Тобто це спосіб, що використовується викладачем для включення тих, хто навчається, у спільну діяльність по вирішенню екологічних проблем.

Ефективність застосування партисипативних методів у навчанні та вихованні зумовлена принципом єдності розвитку психіки та діяльності, який полягає у тому, що психіка людини розвивається та проявляється у діяльності.

Нагадаємо основні риси, характерні для поняття „партисипативність”: реалізація спільного прийняття вирішення навчально-екологічних задач, забезпечення можливості кожному студенту бути діяльним на всіх етапах підготовки, прийняття, реалізації, контролю та оцінки рішення екологічної проблеми; діалог між суб'єктами освітнього процесу, заснований на

паритетних починаннях; пошук згоди, досягнення консенсусу; забезпечення екологічної компетентності учасників освітнього процесу; опора на вищі етичні мотиви студентів; прагнення до співучасті, взаємодопомоги, самовираження, визнання тощо.

У зв'язку з тим, що партисипативні методи є по суті методами взаємодії двох або більше учасників освітнього процесу для досягнення поставленого завдання – формування у студентів екологічної свідомості, - можна класифікувати їх за засобами впливу суб'єктів освіти на рішення, що приймаються у відповідній галузі; за способами прийняття цих рішень; цільовим призначенням сумісної діяльності викладача і студента.

Поклавши в основу класифікації засоби впливу студентів на вирішення проблем у галузі управління диференціацією освіти, ми виділяємо такі методи:

- непрямі, або опосередковані – це ті, які не вимагають безпосереднього спілкування викладача і студента один з одним; вплив на прийняття рішення здійснюється опосередковано; вони не вимагають прямо виконувати будь-які дії (наприклад, це вираження думки майбутніх учителів в опитуванні, анкетах, шляхом голосування);

- прямі, які використовуються в процесі безпосереднього спілкування викладача і студента у різних конфігураціях у ході здійснення сумісної діяльності (консультація, порада, переконання, рекомендація, співбесіда і тощо.).

За цільовим призначенням сумісної діяльності у ході вирішення екологічних проблем методи поділяються на інформаційно-радницькі, прийняття та узгодження рішень, методи реалізації рішень, їх контролю та оцінки.

Інформаційно-радницькі методи використовуються здебільшого для підготовки і вирішення навчально-екологічних задач.

Консультація – метод інформування, інтелектуального обміну викладача та студентів або студентів між собою, або у напрямку від більш

компетентного студента до менш компетентного за певними екологічними питаннями. За формою консультація може бути організована як співбесіда, інформаційна рада, лекція тощо. При цьому ті, хто консультується, також активні, їх завдання – ефективно слухання, розуміння, уточнення інформації. У практиці широко використовуються радницькі методи, дискусії та інші, досить ґрунтовно розглянуті в науковій літературі.

Серед методів прийняття рішень за ознакою формалізації використаного апарату виділяють такі методи: формальні (статистичні та економіко-математичні); евристичні (мозковий штурм, метод „635”, ОДІ, рольові ігри, імітаційне моделювання, аналогія тощо.); методи експертних оцінок; раціонально-аналітичні методи (ринги, компромісне узгодження та інші).

Зокрема, до раціонально-аналітичних методів, за О.Ю. Ніктіною [138] та іншими, ми відносимо метод взаємного компромісного узгодження. За формою він може бути реалізований і в процесі бесіди, ради, спеціально організованих переговорів, роботи з викладеними письмово (на паперових, електронних та інших носіях) думками, організаційно-діяльнісної та рольової гри. Зміст цього методу полягає в тому, що два або більше учасники освітнього процесу в ході спільної діяльності приходять до єдиної думки, досягають консенсусу. Головна установка під час узгодження спрямована на досягнення компромісу, вирішення ділового питання зусиллями всіх сторін.

Для здійснення колективного контролю та оцінки широко використовуються методи творчих звітів, відкритих заходів, захисту результатів експериментальної роботи. За даними нашого дослідження особливу популярність мав метод взаємоконтролю і взаємооцінки.

Взаємоконтроль та взаємооцінка – методи залучення студентів до реалізації контрольно-діагностичної функції формування екологічної свідомості.

Аналіз науково-методичної літератури, узагальнення педагогічного досвіду, власні результати в цьому напрямку дозволили визначити наступний порядок організації взаємоконтролю та взаємооцінки студентів: спільна

розробка критеріїв оцінки, опорної карти для здійснення контролю з уточненням основних моментів, що перевірятимуться; визначення форми контролю – семінар, співбесіда тощо; складання плану контролюючих заходів (день, тема, навчальна група і т. д.); консультування студентів, які перевіряються; проведення контрольного заходу; обговорення (аналіз) його за допомогою карти та оцінка за розробленими критеріями; рекомендації майбутньому вчителю.

До партисипативних методів слід віднести і метод взаємонавчання. Для його реалізації можна використовувати індивідуалізовані форми (пара „студент – студент”, „студент – викладач”) та групові. Цей метод може бути організований як бесіда, консультація, обмін дидактичними, методичними та навчальними матеріалами, обмін і обговорення ідей, цілеспрямованого спостереження та обговорення екологічних ситуацій, проведення досліджень, апробацій взаємних рекомендацій тощо. При цьому всі учасники допомагають один одному, здійснюючи обмін духовними (інтелектуальними) та матеріальними професійними якостями. Межі проникнення у професійну діяльність визначаються за взаємною згодою. Завдяки цьому майбутні вчителі будуть професійно збагачуватися за рахунок обміну ідеями, спостережень, обговорень, консультацій.

Узагальнюючи вищевикладене, відмітимо, що, використовуючи партисипативні методи здійснення екологічної освіти студентів вищих навчальних закладів, потрібно передбачувати можливість їх впливу на всі етапи повного циклу вирішення екологічних проблем, а також застосовувати їх у комплексі з іншими способами підвищення пізнавальної активності студентів, що спираються як на основні, так і на другорядні мотиви навчальної діяльності.

Використання в освітньому процесі вищої школи партисипативних методів повинно підкріплюватися спеціальними заходами по підвищенню показника рівня сформованості екологічної свідомості шляхом навчання,

поєднаного з практичною екологічною діяльністю; широким інформуванням і доступністю інформації з досліджуваної екологічної проблеми; організації доброзичливої робочої атмосфери в навчальній групі; стимулювання включення в „участь” і „причетність” кожного суб’єкта освітнього процесу для досягнення певного результату.

Як свідчить досвід, застосування партисипативних методів здійснення екологічної освіти і виховання студентів вищих педагогічних навчальних закладів сприяє ефективному засвоєнню певних екологічних цінностей і формуванню екологічної майбутніх учителів.

Упровадження в освітній процес вищої школи спецкурсу „Актуальні проблеми педагогічної екології” (додаток Л). Згідно з Державними освітніми стандартами вищої освіти України у навчальні плани вищих педагогічних навчальних закладів включений курс „Основи екології”. Обов’язковий мінімум змісту екологічної освіти однаковий для всіх педагогічних спеціальностей. На нашу думку, екологія для майбутнього вчителя початкової школи повинна бути професійно спрямованою. Тому ми вводимо поняття „педагогічна екологія”. Предметом вивчення педагогічної екології є взаємовідносини людини з природним довкіллям і шляхи педагогічної оптимізації цих відносин. Тобто педагогічна екологія являє собою науковий і освітній напрям екології, який розглядає взаємовідносини людини (як істоти біологічної та соціальної) та оточуючого природного середовища з точки зору можливості їх педагогічної оптимізації, і концептуальні основи педагогічної оптимізації цих відносин.

Власними теоретико-експериментальними дослідженнями доведено, що цей спецкурс забезпечує: партисипацію (включеність, причетність) майбутніх спеціалістів у систему „людина – суспільство – природа”; ознайомлення з причинами виникнення та загострення екологічної кризи і можливостями відновлення рівноваги у системі; розвиток умінь аналізувати та розв’язувати навчально-екологічні задачі та завдання; розвиток

практичних умінь і навичок студентів у контексті майбутньої професійної діяльності і ситуації, що склалася у взаємовідносинах суспільства та природи.

Мета впровадження спецкурсу - максимально сприяти формуванню екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів, активної екологічної позиції, практичної готовності студентів до екологічної освіти і виховання учнів. Тобто мова йде про гуманітарний аспект забезпечення екологічної безпеки, про становлення нової світоглядної домінанти у сучасному суспільстві – формування екоцентричної екологічної свідомості, для якої властиве: спрямованість на екологічну безпеку та гармонійне співіснування, що спирається на знання екологічних законів; відсутність протиставлення людини та природи; сприйняття природних об'єктів як повноправних суб'єктів, партнерів по спілкуванню з людиною; баланс прагматичної та непрагматичної взаємодії людини з природою; толерантне відношення до себе та оточуючих, незалежно від індивідуальних особливостей, переконань, етнічної приналежності; високий ступінь індивідуальної екологічної відповідальності.

Спецкурс „Актуальні проблеми педагогічної екології” спрямований на розв'язання наступних завдань: подолання стереотипу технократичного (антропоцентричного) мислення у питаннях охорони навколишнього середовища; формування активної конструктивної екологічної позиції студентів і почуття відповідальності за екологічну безпеку; оволодіння майбутніми педагогами нормами екологічно грамотної поведінки та уміннями приймати екологічно грамотні рішення щодо навколишнього середовища, аналізувати стан довкілля; обґрунтування соціально-екологічних принципів раціонального природокористування, адекватних переходу України до ринкових відносин; виявлення загальних проблем взаємовідносин людини та природи і шляхів їх вирішення з точки зору їх педагогічної оптимізації; розробка імперативів безпечної життєдіяльності та здорового способу життя з позиції педагогічного конструювання екологічної свідомості

як норми громадянського суспільства із стійким розвитком. Варто особливо наголосити, що питання, які розв'язує цей спецкурс у процесі становлення майбутнього вчителя початкових класів, спеціально не розглядаються жодною навчальною дисципліною, а лише побіжно та виокремлено відбиті в курсах „Основи екології”, „Методика викладання природознавства”, „Педагогіка”, „Основи педагогічної майстерності”.

В основу запропонованого спецкурсу покладені наступні принципи:

- гуманізації – передбачає обов'язкове відображення у змісті курсу моральних та правових нормативів;
- науковості – забезпечення достатнього рівня достовірної інформації про самоорганізацію біосфери Землі як середовища життя людини, розкриття об'єктивних законів та закономірностей стійкого розвитку природних та природно-соціальних екосистем;
- прогностичності – актуалізує проблему розвитку у студентів почуття передбачення та турботи про майбутнє, здатності прогнозувати можливі шляхи розвитку взаємовідносин людини та природи, проектувати збереження генофонду біосфери;
- синергії природничих, морально-естетичних, соціально-економічних, правових аспектів екологічної взаємодії – забезпечує взаємодію всіх сфер теоретичної і практичної свідомості та різноманітних видів діяльності студентів;
- неперервності – виходить із поступовості і поетапності розвитку екологічної свідомості майбутнього педагога;
- систематичності – забезпечує системну організацію екологічної освіти на основі всіх її компонентів: цілей, змісту, методів і прийомів, засобів навчання, а також форм організації різноманітних видів діяльності;
- взаємопов'язаного розкриття глобальних, регіональних і локальних аспектів екології - дозволяє торкнутися як почуттів, так і інтелекту студентів, розвиває здатність мислити глобально, діяти локально;

- природовідповідності - розгляд екологічної освіти як єдиного організму, який у процесі свого історичного шляху проходить якісно нові етапи свого розвитку;

- культуровідповідності – забезпечує реалізацію регіонального компоненту змісту екологічної освіти у контексті національних і культурних традицій.

Форми і методи, що використовуються для досягнення мети спецкурсу, є здебільшого інтерактивними: лекції (лекції-бесіди, лекції-дискусії), семінарсько-практичні заняття (семінари-дискусії, семінари-тренінги), лабораторний практикум, індивідуальні консультації, мозковий штурм, ділові ігри, круглий стіл та інші. Велике значення приділяється використанню партисипативних методів екологічної освіти. Так, відзначимо, що особливо популярною формою проведення практичних занять серед студентів була командна ділова гра. Майбутні вчителі брали участь у груповому захисті екологічних проектів, намагалися практично апробувати ідеї. Цінним є те, що у межах цієї форми навчання, студенти вчилися висувати проекти захисту чи поліпшення стану довкілля, обґрунтовувати їх, знаходити слабкі місця у проектах і піддавати їх конструктивній критиці. Використовувалися методи взаємоконтролю і взаємооцінки (ведення протоколу, виставлення балів). Як свідчить дослідження, це дозволяє майбутнім педагогам більш глибоко усвідомити важливість правильного вирішення визначених проблем та стимулює розвиток їх екологічної свідомості.

Спецкурс супроводжується також інформаційними технологіями навчання: мультимедія, відео - та аудіо записами.

Особливо слід відмітити, що зміст і методична побудова розробленого спецкурсу об'єктивно відображає взаємозв'язки з іншими курсами, сприяє фундаментальності міжпредметних і міжциклових зв'язків, а також підвищенню наступності та практичної спрямованості навчання. Так, у кожному тематичному розділі зосереджена увага на можливостях педагогічної оптимізації відносин і проблем, що вивчаються, спрямованих на вирішення двох основних завдань: сприяти ефективному формуванню

екологічної свідомості студентів і навчити використовувати набуті знання, вміння і навички у професійній діяльності, виховуючи такі ж особистісні якості в учнів.

Спецкурс „Актуальні проблеми педагогічної екології” має гнучку навчально-інформаційну модель побудови, яка складається з двох частин: теоретичної і практичної. Ураховуючи специфіку спеціальності майбутніх учителів початкових класів, у теоретичну частину цього спецкурсу включені питання світоглядного, морально-правового, естетичного характеру, а також питання, що розкривають соціальну і педагогічну значущість виховання екологічної культури та формування екологічної свідомості майбутніх педагогів. Практична складова курсу спрямована здебільшого на розвиток і удосконалення педагогічних умінь студентів здійснювати еколого-педагогічний моніторинг ставлення учнів до природи, екологічне прогнозування, проводити екологічну експертизу, а також діагностувати рівень та аналізувати особливості структури екологічної свідомості.

На наш погляд, розроблений спецкурс „Актуальні проблеми педагогічної екології” має позитивний вплив та сприяє ефективному формуванню у майбутніх учителів початкових класів екологічної свідомості екоцентричного типу. Це положення буде доведено нами експериментально у параграфі 2.3.

Таким чином, новизна виділених нами психолого-педагогічних умов формування екологічної свідомості студентів полягає в тому, що вони не використовувалися раніше для визначеного нами об'єкта дослідження та не розглядалися у комплексі. Упевнені, що цей комплекс педагогічних умов сприятиме ефективному функціонуванню і розвитку розробленої моделі.

Розглянувши психолого-педагогічні умови формування досліджуваної якості особистості, варто звернути особливу увагу на їх реалізацію. Конструюючи нашу методику, ми виходили з того, що здійснення екологічної освіти майбутніх учителів є інтелектуальною діяльністю, тому

підготовка до неї повинна ґрунтуватися на сучасній теорії поетапного розвитку розумових дій (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Тализіна та ін.). При цьому ми виходили з наступного: якщо досліджувана якість особистості – екологічна свідомість – є інтегральною, синтезуючою у собі ряд компонентів, то формуватися та розвиватися вона може у процесі викладання комплексу дисциплін різних циклів на основі міждисциплінарних (горизонтальних і вертикальних) зв'язків. Виходячи з методологічного принципу єдності свідомості і діяльності, ми вважаємо, що для формування екологічної свідомості майбутніх педагогів одних лише знань дисциплін, що викладаються, недостатньо. Для актуалізації знань, отриманих при вивченні дисциплін на всіх курсах (з 1 по 5) навчання студентів у ВНЗ необхідно організувати педагогічний простір таким чином, щоб забезпечити „зону найближчого розвитку” (за Виготським) отриманої навчальної екологічної інформації від дисциплін, що викладаються, на міждисциплінарній основі та їх актуалізацію у процесі вирішення студентами екологічних задач і завдань. У початковій школі зміст еколого-краєзнавчої освіти повинен бути зорієнтований на створення освітньо-пошукової опори і емоційно-почуттєвого сприйняття, які допомагають підтримувати і гармонізувати відчуття внутрішньої спорідненості людини і оточуючого світу. Важливо закладати основу не тільки для засвоєння знань окремих галузевих наук, але й одержання умінь об'єднувати ці знання з метою формування цілісної картини оточуючого світу, розвитку еколого-регіональної культури в особистій свідомості. Таким чином, екологічна освіта, використовуючи цілісно-інтеграційні міжпредметний і внутрішньопредметний напрямки, формує якісно нові систематизовані напрями екологічної освітньо-виховної діяльності, які надбудовуються над предметною системою навчання.

У результаті експериментально-дослідної роботи ми встановили, що процес формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів дає очікувані результати лише за умови, якщо включає такі етапи: 1) засвоєння екологічних знань; 2) розвиток екологічного мислення,

формування екологічного світосприйняття; 3) формування екологічних світоглядних переконань, норм екоетики, прагнення до активної екологічної поведінки.

Перший етап (пізнавальний) у рамках екоцентрично-партисипативної моделі процесу формування екосвідомості співпадає з першими роками навчання студентів у ВНЗ (1 і 2 курси). Цей етап повинен закласти початкові елементи їх екологічної освіти, він є орієнтиром для подальших дій. Навчальними планами досліджуваної спеціальності на перших курсах передбачено вивчення цілої низки дисциплін загальнонаукового, соціально-економічного, психолого-педагогічного, природничого циклів, які у своєму теоретичному арсеналі мають так звані „екологічні модулі”, тобто блоки, що мають ті чи інші екологічні знання у вигляді окремих екологічних законів і закономірностей, а також тезаурусу, в яких знаходяться деякі екологічні терміни, поняття, категорії. Крім цього, ці дисципліни закладають основу фундаменталізації, гуманізації та інформатизації екологічної освіти майбутніх педагогів. Ці об’єктивні факти створюють певні передумови для подальшого формування досліджуваної якості особистості. На цьому етапі педагогічного процесу екологічної освіти відбувається модифікація і становлення у свідомості студентів наукової картини світу.

Реалізуючи обраний нами екоцентрично-партисипативний підхід і першу педагогічну умову – міждисциплінарність – вважаємо, що міждисциплінарна інтеграція екологічних знань дисциплін, що викладаються на перших курсах у ВНЗ, базується на таких закономірностях:

- 1) педагогічна система формування екосвідомості є відкритою системою, яка являє собою частину соціальної системи, і внаслідок цього вона підпорядкована її цілям;
- 2) міждисциплінарність забезпечує облік та інтеграцію сучасних досліджень із усіх галузей науки, відображених у навчальному матеріалі різних дисциплін;

3) формування відповідної свідомості у майбутніх педагогів відбувається тим ефективніше, чим систематичніше у процесі їх навчання здійснюється генералізація екологічної інформації як із соціальної системи, так і у межах освітньої системи ВНЗ.

Другий етап (поведінковий) педагогічного процесу екологічної проходить на 3 – 4 курсах. Цей етап є одним з найбільш інтенсивних за змістом тієї екологічної інформації, яка активізує і дає новий імпульс для подальшого розвитку еко-свідомості.

Проаналізувавши навчальні програми дисциплін, що викладаються на цьому етапі, ми констатували той факт, що в них закладений великий потенціал для розвитку всіх структурно-функціональних компонентів досліджуваної свідомості. Завдання викладача у цей період – подальша реалізація педагогічної умови – міждисциплінарності. Використовуючи як вертикальні, так і горизонтальні міждисциплінарні зв'язки, викладач може забезпечити передумови для інтеграції екологічних знань, умінь та навичок.

Необхідно зазначити, що на цьому етапі важливо використовувати систему навчально-екологічних задач і завдань та партисипативні методи навчання.

Отже, в основу використання міждисциплінарності, системи навчально-екологічних задач, партисипативних методів навчання на цьому етапі педагогічного процесу формування екологічної свідомості майбутніх спеціалістів закладена логіка поетапного розвитку досліджуваної свідомості з орієнтацією на накопичення ними досвіду екологічно безпечної, доцільної та компетентно професійної діяльності.

Заключний етап охоплює період навчання студентів на 5 – 6 курсах ВНЗ. Його мета – забезпечити соціально-рольове включення студентів у професійну діяльність в умовах екологічної нестабільності, розвиток життєвої позиції, заснованої на екоцентричному типі екологічної свідомості особистості, а також розвиток емоційно-ціннісних відносин і моральних принципів екологічної етики.

На цьому етапі здійснення екологічної освіти майбутніх учителів головну роль відіграє спецкурс „Актуальні проблеми педагогічної екології”. Відповідний етап відображає стиль життя майбутнього спеціаліста у контексті соціоприродного середовища його існування і закладає необхідні умови для переходу досліджуваної якості особистості у режим саморозвитку. На заключному етапі педагогічного процесу формування досліджуваної свідомості ми пропонуємо комплексне використання всіх виявлених психолого-педагогічних умов. Це дозволяє майбутньому педагогу прийти до розуміння важливості екологічного імперативу поведінки – основи екоцентричної екологічної етики. Розкриваючи біосферні функції людини у системі „людина – суспільство – природа”, принципи організації й функціонування екосистем потрібно забезпечити розвиток стійкої мотивації студентів у потребі природоохоронної діяльності як передумови вирішення проблеми стійкого екологічно безпечного розвитку рідного краю.

Важливим фактором для організації педагогічного процесу на цьому етапі ми вважаємо створення молодіжного студентського суспільного руху як спеціально організованого соціально-виховного середовища. Так, у 2003 році на педагогічному факультеті Глухівського державного педагогічного університету було створено молодіжну студентську організацію „Гармонія”. Характерною ознакою роботи студентського руху стала консолідація його екологічної діяльності з державними природоохоронними органами та організаціями. Кожного року в рамках руху „Гармонія” проходили „Дні Землі”, присвячені річницям аварії на Чорнобильській АЕС, Дню захисту дітей, Дню навколишнього природного середовища тощо. Студенти, які стали активними учасниками цієї організації, брали участь у благоустрої міста Глухова: доглядали за місцевими джерелами, очищували зони міських парків і скверів, а також вулиці й подвір'я від сміття, брали участь в акціях з надання різноманітних природоохоронних послуг населенню і т. д. Але основним напрямом діяльності „Гармонії” є екологічна просвіта населення та екологічна освіта школярів і студентської молоді. Студенти-активісти руху

проводять у навчальних закладах міста Глухова екологічні олімпіади, семінари, конференції, конкурси творчих робіт, рефератів, творів, проектів, дипломних та курсових робіт, малюнків, плакатів тощо. Майбутні вчителі створюють банк даних для відбору найбільш ефективних форм екологічної роботи з населенням міста, приймають участь у розробці рекомендацій, методичних посібників, програм з екологічної освіти школярів і студентської молоді. У рамках діяльності екологічного руху „Гармонія” розвиваються і такі форми роботи з розповсюдження екологічних знань та інформації про стан природного середовища рідного краю, як радіопередача „Екологічна абетка”.

Отже, формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів – процес достатньо складний і довготривалий, тому він повинен охоплювати весь період навчання у вищому навчальному закладі. Комплексне використання всіх виділених педагогічних умов дозволяє перевести знання загальних законів і категорій матеріалістичної діалектики, закономірностей розвитку природи і суспільства у площину екологічних знань, що набувають статус міждисциплінарних і стають базою для вибору оптимального алгоритму поведінки у соціоприродному оточенні.

2.3. Аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи по формуванню екологічної свідомості студентів педагогічних ВНЗ

Сутність нашої дослідно-експериментальної роботи полягала у кількісному та якісному аналізі результатів перевірки ефективності функціонування моделі та умов формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів. Моніторинг динаміки змін показників рівнів сформованості і структурно-функціональних компонентів

досліджуваної свідомості здійснювався за тією ж методикою, що і на констатувальному етапі дослідження.

Відповідно до завдань формувального етапу експерименту у 2001 році були організовані три експериментальні (ЕГ) і три контрольні (КГ) групи у вищих навчальних закладах різних регіонів країни (Київ, Ізмаїл, Глухів). Загальний обсяг вибірки становив 83 студенти контрольних груп і 86 студентів експериментальних, які навчаються за спеціальністю 7.010102 „Початкове навчання”. При цьому групи обиралися приблизно однакові за успішністю, початковим рівнем сформованості у студентів екологічної свідомості. Слід зазначити, що в групі, позначеній символом ЕГ-1 (I курс, обсяг вибірки – 25 чол.), використовувався міждисциплінарний принцип інтеграції екологічних знань дисциплін загальнонаукового, гуманітарного, природничого та професійного циклів; упроваджувалася система навчально-екологічних задач. У групі ЕГ-2 (I курс, обсяг вибірки – 33 чол.), крім двох попередніх педагогічних умов, використовувалися партисипативні методи здійснення екологічної освіти. У групі ЕГ-3 (I курс, обсяг вибірки – 28 чол.) перевірялася дієвість комплексу педагогічних умов, який включає, крім трьох попередніх, ще й четверту – впровадження спецкурсу „Актуальні проблеми педагогічної екології”. У контрольних групах КГ-1 (I курс, 29 чол.), КГ-2 (I курс, 30 чол.) і КГ-3 (I курс, 24 чол.) формування у майбутніх педагогів екологічної свідомості здійснювалося стихійно (спонтанно), у рамках традиційного навчання у вищих навчальних закладах.

Спираючись на експериментальний матеріал, можна відмітити, що різких, статистично значущих відмінностей у рівнях сформованості екологічної свідомості студентів як експериментальних, так і контрольних груп до проведення формувального етапу експерименту не спостерігалось (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Рівнева характеристика сформованості екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів до проведення формувального експерименту

Рівні	Експериментальні групи					Контрольні групи				
	ЕГ-1 Ізмаїл	ЕГ-2 Київ	ЕГ-3 Глухів	Абс. число	у %	КГ-1 Ізмаїл	КГ-2 Київ	КГ-3 Глухів	Абс. число	у %
Високий	5	3	—	8	9,3	4	2	3	9	10,8
Середній	11	12	15	38	44,2	10	12	14	36	43,4
Низький	9	18	13	40	46,5	15	16	7	38	45,8
Заг. показник	25	33	28	86	100	29	30	24	83	100

Наведені дані свідчать про домінування середнього і низького рівнів сформованості досліджуваної якості особистості як в експериментальних, так і контрольних групах (відповідно 90,7 % і 89,2 %).

У процесі проведення дослідно-експериментальної роботи (2001-2005 р.р.), нами були зроблені два комплексні заміри стану сформованості у майбутніх учителів екологічної свідомості методом анкетування та експертної оцінки. У ролі експертів виступали викладачі, які працюють у цих групах. Для того, щоб уникнути випадковості результатів і прослідкувати динаміку формування у студентів досліджуваної свідомості протягом усієї експериментальної роботи, ми провели шість попутних зрізів: чотири – за навчально-екологічними задачами і завданнями, розрахованими на певний рівень сформованості екологічної свідомості, один – за творчим завданням, і ще один – за результатами диференційованого заліку з дисципліни „Основи екології”.

У таблиці 2.3 представлені результати попутних зрізів, проведених за навчально-екологічними задачами та завданнями. Критерії, за якими оцінювалися відповіді, наступні: правильність розв’язання задачі; раціональний

вибір сукупності дій, спрямованих на використання логічних операцій; вибір найбільш оптимального розв'язання. За допомогою додаткових показників оцінювався і творчий пошук способу розв'язання навчально-екологічних задач і завдань, виявлення декількох варіантів вирішення, володіння творчими способами діяльності. Їх розв'язання оцінювалося за наступною системою: 5 балів ставилося у тому випадку, коли задача розв'язана правильно, всі дії обґрунтовані та запропоновано нетрадиційне вирішення; 4 бали – якщо задача розв'язана правильно, дії обґрунтовані, однак запропоновано традиційне її вирішення; 3 бали – якщо задача розв'язана шляхом буквального, не перетворювального використання алгоритму, без обґрунтування дій; 2 бали – якщо задача не розв'язана. У зв'язку з цим до високого рівня сформованості екологічної свідомості студентів ми відносимо роботу, яка отримала 5 балів; до середнього – 4 бали; до низького – 3 бали. Робота, яка отримала 2 бали, оцінювалася як незадовільна, на підставі чого ми вважали, що досліджувана свідомість у майбутнього педагога не сформована.

Таблиця 2.3

Результати попутних зрізів за навчально-екологічними задачами

Групи	Рівень виконання робіт						— X (E, T)	S (E, T)	V (%)	K (K, E)
	Низький		Середній		Високий					
	Кіль-ть	%	Кіль-ть	%	Кіль-ть	%				
Перший попутний зріз										
ЕГ-1	8	32	12	48	5	20	3,88	0,644	18,3	0,504
КГ-1	14	48,3	12	41,4	3	10,3	3,62	0,679	18,5	0,497
ЕГ-2	16	48,5	14	42,4	3	9,1	3,61	0,695	19,6	0,519
КГ-2	17	56,7	11	36,7	2	6,6	3,5	0,697	18,1	0,499
ЕГ-3	12	42,9	13	46,4	3	10,7	3,32	0,674	18,0	0,560
КГ-3	10	41,7	11	45,8	3	12,5	3,71	0,663	18,7	0,511
Другий попутний зріз										
ЕГ-1	6	24	13	52	6	24	4	0,635	16,9	0,641
КГ-1	12	41,4	14	48,3	3	10,3	3,69	0,664	17,1	0,575

Продовж. табл. 2.3

ЕГ-2	10	30,3	17	51,5	6	18,2	3,88	0,676	17,0	0,648
КГ-2	14	46,7	12	40	4	13,3	3,67	0,665	17,4	0,583
ЕГ-3	5	17,9	16	57,1	7	25	4,07	0,665	16,3	0,709
КГ-3	9	37,5	11	45,8	4	16,7	3,79	0,679	17,1	0,597
Третій попутний зріз										
ЕГ-1	4	16	13	52	8	32	4,16	0,659	16,8	0,708
КГ-1	10	34,5	15	51,7	4	13,8	3,79	0,667	17,5	0,654
ЕГ-2	3	9,1	21	63,6	9	27,3	4,18	0,649	16,6	0,722
КГ-2	10	33,3	14	46,7	6	20	3,87	0,651	17,1	0,663
ЕГ-3	2	7,2	16	57,1	10	35,7	4,28	0,633	15,3	0,773
КГ-3	7	29,2	13	54,1	4	16,7	3,88	0,642	16,9	0,669
Четвертий попутний зріз										
ЕГ-1	3	12	14	56	8	32	4,2	0,598	13,5	0,795
КГ-1	8	27,6	15	51,7	6	20,7	3,93	0,611	15,3	0,712
ЕГ-2	2	6,1	21	63,6	10	30,3	4,24	0,599	13,2	0,799
КГ-2	9	30	15	50	6	20	3,9	0,633	15,1	0,710
ЕГ-3	1	3,6	15	53,6	12	42,8	4,39	0,547	12,2	0,837
КГ-3	7	29,2	11	45,8	6	25	3,96	0,591	14,9	0,715

Примітки:

1. % - кількість студентів у відсотках від загальної кількості;
2. $X(e, t)$ – середній бал при експериментальному і традиційному навчанні;
3. $S(e, t)$ – стандартне відхилення;
4. $V(e, t)$ – показник варіації;
5. $K(k, e)$ – коефіцієнт рівня сформованості екологічної свідомості (для контрольних і експериментальних груп).

Стандартне відхилення було обчислено за формулою:

$$S = \sqrt{\frac{1}{n-1} \cdot \sum_{i=1}^n [x(i) - x]^2}, \quad (2.1)$$

де x – середнє значення,

$x(i)$ – значення випадкової величини.

Показник варіації для контрольних і експериментальних груп розраховувався за формулою:

$$V = \frac{S(e,t)}{X(e,t)} \cdot 100\% \quad (2.2)$$

Коефіцієнт рівня сформованості екологічної свідомості розраховувався за формулою:

$$K(k,e) = \frac{1}{X(0) \cdot N} \cdot \sum_{i=1}^{x(0)} x(i) \cdot n(i), \quad (2.3)$$

де $x(i)$ – варіанти рівня;

$x(0)$ – максимальне значення варіантів рівня;

$n(i)$ – кількість студентів з i -тим рівнем сформованості екологічної свідомості;

N – кількість студентів, які виконували роботу.

Наведені дані переконливо свідчать, що застосування розробленої методики під час навчання студентів експериментальних груп призводить до значного підвищення якості виконаних робіт. Так, збільшується відсоток робіт, виконаних на середньому і високому рівнях, і зменшується їх кількість на низькому рівні у всіх трьох експериментальних групах. Разом з тим, кількість робіт, виконаних на високому рівні в ЕГ – 3, значно більше. Для порівняння наведемо цифри: у експериментальній групі ЕГ – 3 відсоток робіт, виконаних на високому рівні, досягає 42,8 %, у той час, як в експериментальних групах ЕГ – 1 і ЕГ – 2 лише 32 % і 30,3 % відповідно.

Статистичні розрахунки показують, що стандартне відхилення (S) середнього бала у групі ЕГ – 3 менше (0,547 проти 0,599 і 0,598), таким чином, результати більшої кількості студентів групи ЕГ – 3 наближаються до вищої оцінки.

Показник варіації (V) констатує, що у групі ЕГ – 3 результати навчання були однозначні. Коефіцієнт рівня сформованості у студентів екологічної свідомості вищий в експериментальній групі ЕГ – 3.

Різниця в результатах груп ЕГ – 1, ЕГ – 2 і ЕГ – 3 дозволяє визначити загальну тенденцію: формування екологічної свідомості у майбутніх учителів початкових класів здійснюється більш успішно в групі, де реалізуються всі виділені нами педагогічні умови у комплексі (рис. 2.1).

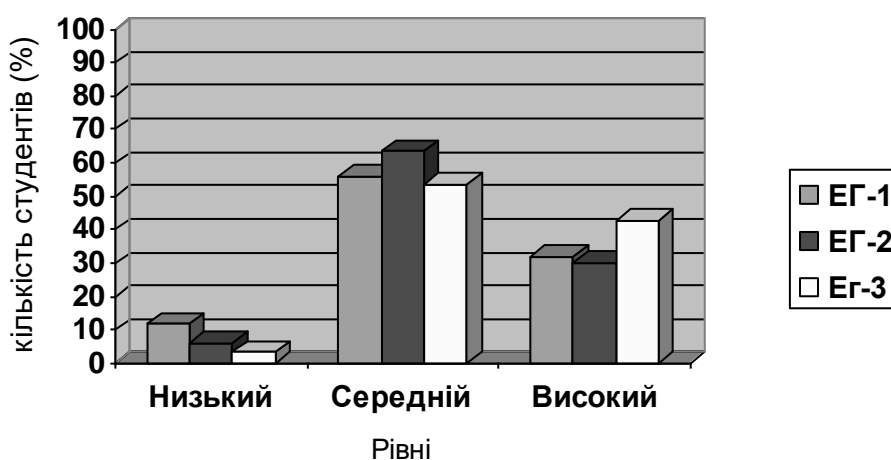


Рис. 2.1 Динаміка рівнів виконання робіт в експериментальних групах

У контрольних групах також спостерігається збільшення кількості робіт, виконаних на високому рівні, однак воно значно нижче, ніж у всіх трьох експериментальних групах. Стандартне відхилення (S) середнього балу у контрольних групах вище, ніж в експериментальних, а коефіцієнт сформованості екологічної свідомості значно нижче.

У зв'язку з цим, незважаючи на те, що студенти контрольних груп оволодівають екологічними знаннями й уміннями, процес формування екологічної свідомості у них здійснюється повільніше.

Різниця якості навчання контрольних і експериментальних груп дозволяє зробити висновок про те, що виділені нами педагогічні умови як окремо, так і у сукупності, стимулюють формування високого рівня екологічної свідомості студентів.

Результати, отримані у групі ЕГ – 3, свідчать, що ефективність застосування комплексу педагогічних умов вища, ніж їх використання окремо.

Крім розв'язування екологічних задач, розрахованих на певний рівень сформованості досліджуваної свідомості, кожний студент виконував комплексне творче завдання. Перед майбутніми педагогами ставилися наступні завдання: поглиблення екологічних знань і втілення в екологічну діяльність інноваційних підходів, а також власних висновків за результатами дослідження. Тематика творчого завдання визначалася або самим студентом, або обиралася із запропонованої сукупності. Відзначалися студенти, які бралися за розробку особливо актуальних і важких екологічних проблем, зокрема як: утилізація побутових відходів, вирішення проблеми озеленення міст, очищення питної води, здійснення неперервної екологічної освіти населення міста (села), утворення суспільних екологічних студентських об'єднань, організація екологічної роботи з молодшими школярами тощо.

У процесі виконання творчого завдання майбутні вчителі вивчали філософську, соціологічну, екологічну, психологічну, педагогічну літературу, аналізували та узагальнювали особистий досвід у цьому напрямку, застосовували методи і прийоми екологічного дослідження, деякі розробляли методичні рекомендації за результатами власної роботи і здійснювали їх наступний самоаналіз, самооцінку.

Творчу письмову роботу оцінювали експерти. Об'єктивність експертних оцінок досягалася за рахунок узгодження думок експертів: якщо два будь-яких експерти, працюючи, незалежно один від одного, однаково оцінили одну й ту ж роботу, то їх думки вважалися узгодженими.

У зв'язку з тим, що робота складалася з двох частин – теоретичної та експериментальної, вона оцінювалася сумою балів за кожен частину. До високого рівня відносилася робота, яка отримала 10 - 9 балів, до середнього – 8 - 7 балів, до низького – 6 балів. Робота, яка отримувала менше 6 балів,

оцінювалася як незадовільна і засвідчувала низький рівень сформованості у майбутнього спеціаліста екологічної свідомості. Результати виконання творчих завдань представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Порівняльна характеристика виконання студентами контрольних та експериментальних груп творчого завдання

Групи	Рівень виконання робіт						— X (E, K)
	Низький		Середній		Високий		
	Кіл-ть	%	Кіль-ть	%	Кіль-ть	%	
ЕГ-1	5	20	10	40	10	40	8,24
КГ-1	10	34,5	12	41,4	7	24,1	7,31
ЕГ-2	4	12,1	14	42,4	15	45,5	8,39
КГ-2	7	23,3	13	43,3	10	33,4	7,70
ЕГ-3	1	3,6	10	35,7	17	60,7	9,11
КГ-3	5	20,8	8	33,3	11	45,9	8,17

Змістовий аналіз робіт засвідчив, що в експериментальних групах творче завдання виконано на більш високому рівні, ніж у контрольних: у них більш глибоке і змістовніше поданий аналіз використаних джерел, повно обґрунтовано актуальність вирішення екологічної проблеми, відображено оригінальні способи її розв'язання.

Для студентів експериментальних груп характерний підхід до аналізу екологічних явищ через призму екологічної теорії і практики. У результаті систематичної, цілеспрямованої роботи студенти продемонстрували можливість інтерпретувати нову отриману ними інформацію про екологічну проблему, яку вони досліджували у своєму творчому завданні, відповідно до сучасних вимог і тенденцій розвитку екологічної науки.

Для студентів контрольних груп найбільш характерним став редуплікаційний (копіювально-відтворюючий) підхід до аналізу будь-якого екологічного явища. Тобто майбутні учителі під час виконання творчого

завдання продемонстрували неспроможність знайти оригінальне й адекватне вирішення нової екологічної проблеми, яку досліджували.

Варто особливо наголосити, що творчі екологічні завдання студентів у майбутньому переростали у дипломні роботи. Так, наприклад, творча робота студентки Глухівського педагогічного університету Зубенко Олени Вікторівни на тему „Екологічне виховання молодших школярів засобами народних природознавчих традицій”, яку вона виконала у 2004 році на 4 курсі, навчаючись за спеціальністю 7.010102 „Початкове навчання. Практична психологія”, у майбутньому стала темою її дипломного дослідження, яке вона успішно захистила у 2005 році.

Оцінка рівня сформованості в студентів екологічної свідомості здійснювалася і за результатами атестації (диференційованого заліку) з дисципліни „Основи екології”. Основний метод цього зрізу - метод експертних оцінок, що знижувало їх суб’єктивізм. За базовий критерій порівняння традиційної та експериментальної методик навчання був прийнятий рівень успішності в групі, у навчальний процес якої було впроваджено спецкурс „Актуальні проблеми педагогічної екології” (ЕГ-3), та у контрольній групі (КГ-3). Цей критерій характеризувався таким чином: кількість студентів, що склали залік на „відмінно”, „добре”, „задовільно” та „незадовільно” (таблиця 2.5).

Таблиця 2.5

Результати атестації з дисципліни „Основи екології”

Періоди	Групи					
	Контрольна (КГ-3)			Експериментальна (ЕГ-3)		
	Кіл-ть студентів	Загальна успішність	Якісна успішність	Кіл-ть студентів	Загальна успішність	Якісна успішність

Продовж. табл. 2.5

До експерименту	24	97,1 %	70,1 %	28	97,7 %	70,3 %
Після експерименту	24	98 %	72,5 %	28	99,7 %	86,1 %

Аналізуючи дані таблиці, можна стверджувати, що якісний ріст успішності спостерігається і за старого навчального плану, однак він був незначним і склав всього 2,4 %. Отримані результати констатують значний ріст якісної успішності експериментальної групи --15,8 %. Отже, правомірно зробити висновок, що експериментальна методика позитивно впливає на успішність досліджуваних груп.

Комплексні „заміри” рівня сформованості екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів у процесі формульовального експерименту здійснювалися за методикою № 1 (додаток А).

Уже перші результати експериментальної роботи засвідчили динаміку змін рівнів сформованості екологічної свідомості у студентів експериментальних і контрольних груп до та після проведення формульовального експерименту (таблиця 2.6).

Таблиця 2.6

Динаміка змін рівнів сформованості екологічної свідомості студентів до та після проведення формульовального експерименту

Групи	Рівні сформованості екологічної свідомості								
	До проведення формульовального експерименту								
	Високий		Середній		Низький		Заг. кількість	СП	КЕ
Кіль-ть	%	Кіль-ть	%	Кіль-ть	%				
ЕГ-1	5	20	11	44	9	36	25	1,84	1,14
КГ-1	4	13,8	10	34,5	15	51,7	29	1,62	0,88
ЕГ-2	3	9,1	12	36,4	18	54,5	33	1,55	1,01
КГ-2	2	6,7	12	40	16	53,3	30	1,53	0,99
ЕГ-3	0	0	15	53,6	13	46,4	28	1,54	0,84

Продовж. табл. 2.6

КГ-3	3	12,5	14	58,3	7	29,2	24	1,83	1,19
Після проведення формувального експерименту									
ЕГ-1	8	32	12	48	5	20	25	2,12	1,23
КГ-1	5	17,3	11	37,9	13	44,8	29	1,72	0,81
ЕГ-2	12	36,4	17	51,5	4	12,1	33	2,24	1,10
КГ-2	7	23,3	12	40	11	36,7	30	1,87	0,83
ЕГ-3	15	53,6	12	42,8	1	3,6	28	2,5	1,31
КГ-3	6	25	10	41,7	8	33,3	24	1,91	0,76

Примітки:

1. СП – середній показник:

$$СП = \frac{a + 2b + 3c}{100}, \quad (2.4)$$

де а, в, с – кількість студентів у відсотках, які мають низький, середній та високий рівень сформованості екологічної свідомості.

2. КЕ – коефіцієнт ефективності:

$$КЕ = \frac{СП(ЕГ)}{СП(КГ)}, \quad (2.5)$$

де ЕГ – експериментальні групи, КГ – контрольні групи.

Порівнюючи результати, отримані в експериментальних і контрольних групах, можна відмітити позитивні зміни, що відбулися у рівнях сформованості екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів. Отримані дані свідчать, що результати в експериментальних групах значно вище, ніж у контрольних. Так, якщо кількість студентів контрольних груп з високим рівнем сформованості екологічної свідомості зросла в середньому на 10,9 %, то в експериментальних групах – на 31,4 %; з середнім рівнем сформованості екологічної свідомості в контрольних групах зменшилася на 3,6 % і виросла в

експериментальних на 3,5 %; середня кількість майбутніх педагогів з низьким рівнем досліджуваної якості особистості зменшилася в експериментальних групах на 34,9 %, у той час як у контрольних – лише на 7,2 %. Динаміка середнього показника (рисунок 2.2) і коефіцієнта ефективності формування екологічної свідомості студентів (рисунок 2.3) наочно демонструють позитивні зміни рівня її сформованості, що відбулися у процесі здійснення експериментальної роботи.

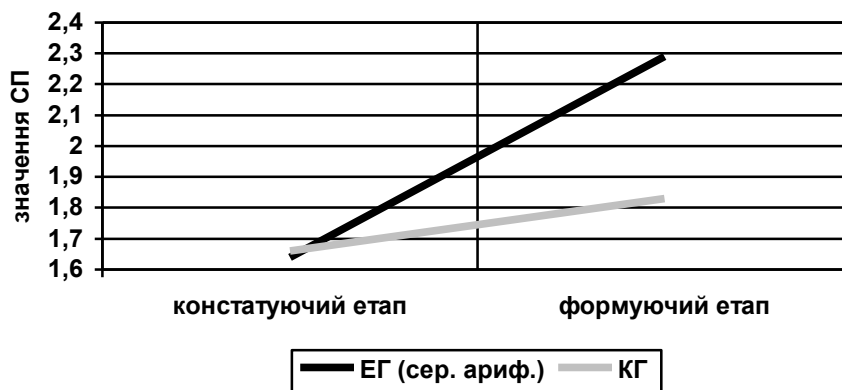


Рис. 2.2 Динаміка середнього показника (СП) до та після проведення формувального експерименту

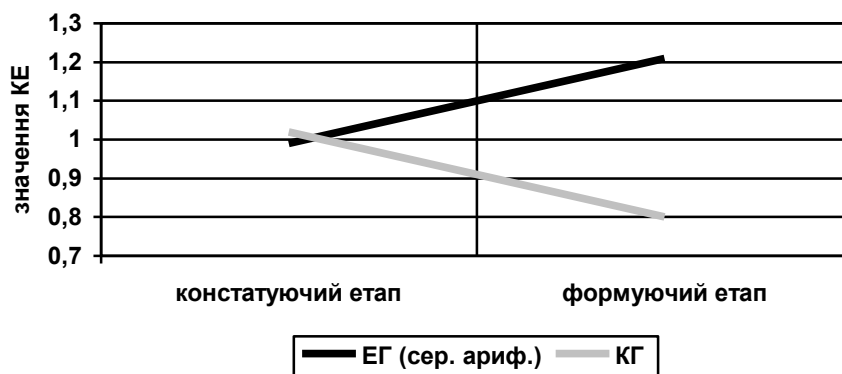


Рис. 2.3 Динаміка коефіцієнта ефективності (КЕ) до та після проведення формувального експерименту

Варто особливо наголосити, що в експериментальних групах спостерігається значний ріст високого рівня сформованості екологічної

свідомості: середній показник (СП) змінюється з 1,64 до 2,29, у контрольних групах він набагато нижчий (з 1,66 до 1,83). Цей факт свідчить про те, що хоча у студентів контрольних груп і відбувається формування екологічної свідомості, однак перехід на більш високий рівень здійснюється повільніше. Це видно і в процесі порівняння коефіцієнта ефективності (КЕ): у ході формувального експерименту КЕ збільшується у всіх експериментальних групах ($КЕ > 1$) і знижується до 0,76 у контрольних групах, що і підтверджує ефективність експериментальної методики.

Різниця результатів експериментальних груп ЕГ – 1, ЕГ – 2 і ЕГ – 3 до та після формувального експерименту (рис. 2.4) переконливо свідчить про те, що кожна педагогічна умова „працює” на формування у майбутніх учителів початкових класів екологічної свідомості. Комплексна ж реалізація виявлених психолого-педагогічних умов (ЕГ – 3) сприяє досягненню більш високих результатів її формування.

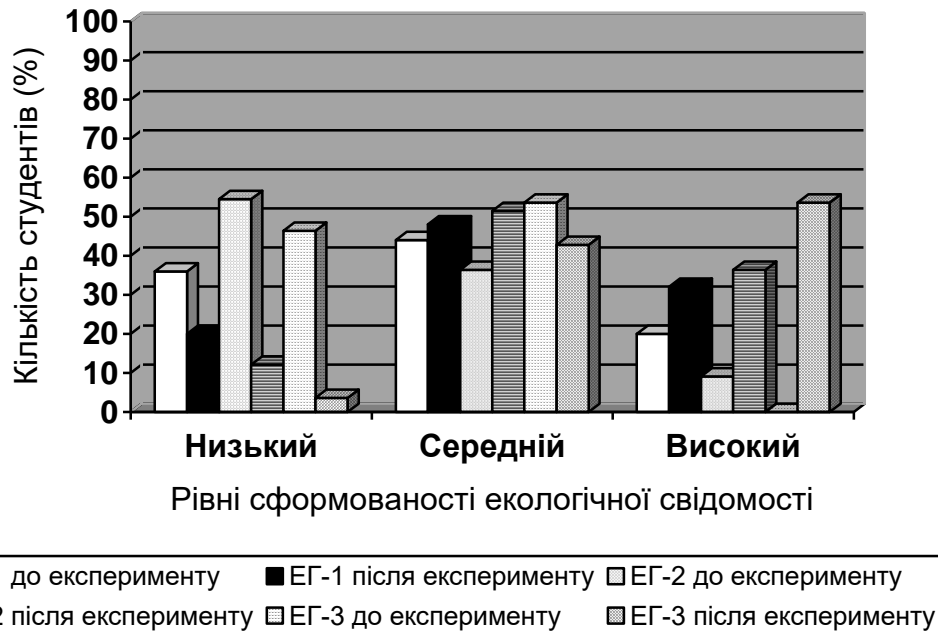


Рис. 2.4 Динаміка рівня сформованості екологічної свідомості студентів експериментальних груп до та після формувального експерименту

З метою перевірки ефективності формувального експерименту було проведено статистичний аналіз. Ми використовували критерій χ^2 (хі – квадрат) [48, с. 171], що дозволяє визначити наявність або відсутність різниці у рівнях сформованості екологічної свідомості студентів експериментальних і контрольних груп та причини цієї різниці, якщо вона має місце.

З цією метою були сформульовані нульова (H_0) та альтернативна (H_1) гіпотези.

H_0 : різниця у показниках рівня сформованості екологічної свідомості студентів експериментальних і контрольних груп пояснюється лише випадковістю і не є значущою;

H_1 : різниця у показниках рівня сформованості екологічної свідомості студентів експериментальних і контрольних груп статистично значуща, тобто технологія апробування в експериментальних групах є ефективною.

Отже, формування у майбутніх спеціалістів досліджуваної свідомості могло відбутися або внаслідок випадкових чинників, або в результаті цілеспрямованого педагогічного впливу. Якщо різниця у рівнях сформованості відповідної свідомості студентів експериментальних і контрольних груп суттєва, тобто $T_{сп.} > T_{кр.}$ при заданому значенні α , то згідно χ^2 (хі – квадрату) вона не може бути пояснена випадковими причинами, а є наслідком спеціально організованої діяльності. Що означає: теоретично обґрунтовані та практично застосовані педагогічні умови ефективного функціонування моделі формування екологічної свідомості студентів є необхідними і достатніми.

Критерій χ^2 (хі – квадрат) обчислювався за формулою:

$$T = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^6 \frac{(n_1 \cdot O_{2i} - n_{2i} \cdot O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}}, \quad (2.6)$$

де n_1 – кількість студентів експериментальних груп;

n_2 – кількість студентів контрольних груп;

O_{1i} – кількість студентів експериментальних груп, які потрапили в i -ту категорію;

O_{2i} – кількість студентів контрольних груп, які потрапили в i -ту категорію;

k – число категорій.

На основі даних таблиці 2.6, використовуючи формулу 2.3, знаходимо $T_{сп.}$ (додаток М). $T_{сп.} \approx 17,79$.

За таблицею [214, с. 347] для числа ступенів вільності $r = 3-1=2$ і $\alpha = 0,05$ – рівень значущості, знаходимо $T_{кр.}$ ($T_{кр.} \approx 5,99$).

Якщо $T_{сп.} > T_{кр.}$, то H_0 відхиляємо і приймаємо H_1 , і, навпаки, якщо $T_{сп.} < T_{кр.}$, то H_1 відхиляємо і приймаємо H_0 . У нашому випадку $T_{сп.} > T_{кр.}$ ($17,79 > 5,99$), отже, нульову гіпотезу відхиляємо і приймаємо альтернативну.

На підставі цього правомірно стверджувати, що рівень сформованості екологічної свідомості у майбутніх учителів початкових класів експериментальних груп вище, ніж у студентів контрольних груп. При цьому формування досліджуваної якості особистості відбувалося під впливом сукупності виділених педагогічних умов. А це означає, що тільки комплексна реалізація педагогічних умов сприяє вирішенню основного завдання – формування у студентів вищих педагогічних навчальних закладів високого рівня екологічної свідомості.

Висновки до другого розділу

1. Спираючись на теоретичні засади проблеми формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів, обґрунтовано модель і

комплекс умов, спроможних забезпечити стійку результативність педагогічного впливу на визначену особистісно-професійну якість.

2. Формувальний етап експерименту засвідчив, що формування екологічної свідомості студентів педагогічних ВНЗ відбувається ефективніше у межах спеціально розробленої моделі, яка інтегрує загальнонауковий, змістовно-інформаційний та діяльнісно-поведінковий компоненти.

3. У процесі дослідження було виділено три етапи спеціально організованого педагогічного процесу формування у майбутніх спеціалістів екологічної свідомості, а також визначено дидактичні принципи і методику реалізації теоретично обґрунтованого комплексу педагогічних умов: використання міждисциплінарного принципу інтеграції екологічних знань дисциплін загальнонаукового, гуманітарного, природничого та професійного циклів; використання системи навчально-екологічних задач; використання партисипативних методів (методи включення студентів у спільну діяльність по вирішенню екологічних проблем) здійснення екологічної освіти студентів ВНЗ; уведення в навчальний процес вищої школи спецкурсу „Актуальні проблеми педагогічної екології”. Новизна виявлених психолого-педагогічних умов формування екологічної свідомості студентів полягає у тому, що вони не використовувалися раніше і не розглядалися в комплексі.

4. Одержані експериментальні дані засвідчили результативний вплив експериментальної технології на формування екологічної свідомості студентів. Експериментально доведено продуктивність саме комплексу педагогічних умов функціонування та розвитку розробленої моделі.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Вивчення сучасного стану професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів, аналіз психолого-педагогічної літератури, досвід роботи у вищій школі засвідчили необхідність цілеспрямованого формування у майбутніх спеціалістів екологічної свідомості. Важливість формування цієї професійно значущої якості студентів зумовлена зростаючими вимогами суспільства України до особистості та діяльності майбутнього спеціаліста, суспільною потребою у масовій екологічній діяльності, специфікою професійної діяльності та закономірностями процесу професійного становлення творчої особистості педагога.

2. Історіографія ідей екологічної свідомості особистості умовно розділена нами на 6 періодів (архаїчний, античний, середньовічний, період епохи Відродження, промисловий і сучасний), які дозволяють встановити історичні тенденції її виникнення, дослідити вже пізнані сторони і виявити маловивчені. Аналіз досліджуваного явища з філософсько-історичних позицій дозволив зробити висновок про самостійний статус екологічної свідомості як форми суспільної свідомості. Самостійність цього феномену розглядається нами з точки зору сутності екологічної спрямованості ставлення особистості до дійсності.

3. У контексті завдань системи вищої педагогічної освіти екологічну свідомість доцільно розглядати з точки зору екоцентричної екологічної свідомості, яка ґрунтується на положеннях: найвищою цінністю є гармонійний розвиток людини і природи; вплив на природу замінюється взаємодією з нею; діяльність по охороні природи продиктована необхідністю зберегти природу заради неї самої. Виходячи з цього, екологічна свідомість майбутнього вчителя – це складна, інтегративна, особистісно-професійна якість, яка являє собою сукупність екологічних уявлень, знань, поглядів, переконань, емоцій, що відображають екологічні умови життя, відносини між

людьми та природою в процесі регулювання системи „суспільство – природа”, ставлення до природи, а також діяльність людини у навколишньому природному середовищі.

4. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної сутності екосвідомості як особистісно-професійної якості майбутнього вчителя початкових класів дозволив визначити структурно-функціональну характеристику цього феномену. Її компонентами визначено: пізнавально-емоційний (основні пізнавальні процеси, з допомогою яких студенти збагачують свої знання, та емоційно-вольова сфера), інтелектуальний (сукупність знань, отриманих на основі зібраної та переробленої інформації про взаємодію природи і суспільства), компонент спрямованості (система цінностей, ідеалів, установок, стереотипів, цілей, мотивів, що визначають загальну стратегію екологічної діяльності і поведінки) та діяльнісно-поведінковий (виражає програму дій по реалізації попередніх компонентів). Впливаючи саме на ці компоненти екологічної свідомості, підвищується рівень її сформованості у студентів факультету підготовки вчителів початкових класів.

5. У ході констатувального експерименту було встановлено домінування низького та середнього рівнів сформованості екологічної свідомості студентів як контрольних, так і експериментальних груп (89,2 % і 90,7 % відповідно). Тому з метою підвищення рівня екосвідомості була розроблена дослідно-експериментальна педагогічна технологія формування екологічної свідомості майбутніх учителів.

6. Спираючись на доробок науковців щодо вивчення теоретико-методологічних аспектів системного підходу, було розроблено модель процесу формування екосвідомості в умовах вищого навчального закладу. Її компонентами визначено: загальнонауковий, змістовно-інформаційний і діяльнісно-поведінковий.

7. Ефективність реалізації моделі процесу формування екологічної свідомості студентів забезпечується комплексом спеціально створених

педагогічних умов: реалізація міждисциплінарного принципу інтеграції екологічних знань дисциплін загальнонаукового, гуманітарного, природничого та професійного циклів; використання системи навчально-екологічних задач і завдань; застосування партисипативних методів здійснення екологічної освіти студентів ВНЗ; уведення в навчальний процес вищої школи спецкурсу „Актуальні проблеми педагогічної екології”.

8. Доведено ефективність поетапного формування екологічної свідомості студентів. У формувальному експерименті на першому етапі – пізнавальному (перші роки навчання у ВНЗ) - закладалися початкові елементи екологічної освіти студентів. Використовуючи як горизонтальні, так і вертикальні міждисциплінарні зв'язки, були забезпечені передумови для інтеграції екологічних знань, закладених у дисциплінах, що вивчаються студентами старших курсів. На другому етапі (3 –4 курси) продовжувалося формування екологічного світогляду, розвиток екологічного мислення. На цьому етапі формування екологічної свідомості відбувалося з дотриманням таких умов: міждисциплінарності, використання системи навчально-екологічних задач і завдань, застосування партисипативних методів навчання. Метою третього етапу (останні курси навчання) було забезпечення соціально-рольового включення майбутнього спеціаліста у професійну діяльність у контексті наявних екологічних проблем. У цей період важливе значення мало впровадження в освітній процес спецкурсу „Актуальні проблеми педагогічної екології”.

9. У результаті проведеного формувального етапу експерименту встановлено, що реалізація розробленої моделі з дотриманням виявлених умов формування екологічної свідомості студентів сприяє підвищенню рівня сформованості досліджуваної якості особистості. Зафіксовано і експериментальним шляхом доведено ефективність розробленої моделі та умов формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів ($T_{сп.} > T_{кр.}: 17,79 > 5,99$).

Разом з тим зазначимо, що можливості вищої школи у формуванні екологічної свідомості студентів не вичерпані. Не всі аспекти цієї проблеми вивчені нами достатньо повно, однак загальний підхід до формування цієї якості особистості розглянутий, досліджений і апробований на практиці. Він дав позитивні результати.

Водночас вважаємо, що існує ще низка проблем, які потребують більш глибокого і ґрунтовного вивчення. Такими, на наш погляд, є дослідження інтенсивності розвитку екологічної свідомості студентів ВНЗ; розробка системних діагностик розвитку досліджуваного феномена; подальше вивчення умов ефективного формування екологічної свідомості студентів. У такому аспекті і буде продовжене наше дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулаев З.А. Экологические отношения и экологическое сознание. – Ташкент: Фан, 1990. – 183 с.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 234 с.
3. Алексеев С.В. Теория и методика эколога-педагогической подготовки учителя в системе постдипломного образования. – СПб.: Спец Лит, 2001. – 205 с.
4. Алиев М.Д. Современная экологическая ситуация и экологическое сознание: Автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.01 / АГУ им. С.М. Кирова. – Баку, 1987. – 23 с.
5. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учителя. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
6. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608с.
7. Андреев В.И. Саморазвитие творческой конкурентно способной личности менеджера. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1992. – 207 с.
8. Андрущенко В.П. Головне – це модернізація змісту педагогічної освіти // Вища школа. – 2005. - № 1. – С. 32-40.
9. Андрущенко В., Дорогань С. Світоглядна культура сучасного вчителя: проблеми формування // Вища освіта України. – 2002. - № 3. – С. 5–13.
10. Артемчук О.Г., Долинська Л.В. Формування екологічної культури студентів як складової професійної культури вчителя // Психологія: Зб. наук. праць. – К., 1999. – Вип. 1(4). – С. 90 – 93.

11. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 340 с.
12. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
13. Барбашина Э.Р. Методологические проблемы системного исследования природы экологического сознания // Системные исследования в современной науке. – Новосибирск: НГУ, 1982. – С. 38 – 48.
14. Барковская А.Ю. Экологическое сознание как предмет социально-философского анализа: Дис...канд. филос. наук: 09.00.01. – Волгоград, 1999. – 146 с.
15. Барна І.В., Барна М.М. Збірник задач і розв'язків з біології. – Тернопіль: Мандрівець. 1998. – Ч. IV. – 80 с.
16. Басов В.М. Дидактические основы развития экологического мышления: Учеб.-метод. пособие. – Ижевск: УдГУ, 2001. – 48 с.
17. Белкин А.С. Теория и практика витагенного обучения. Голографический подход // Образование и наука. – 1999. - № 2. – С. 34 – 44.
18. Беркут В.П. Феномен экологического сознания: Социально-философский анализ: Дис....д-ра философ. наук: 09.00.11. – М., 2002.-293 с.
19. Бех І.Д. Психологія цінностей і виховний процес // Педагогічна газета. - № 9 (27). – вересень 1996 р. – С. 2.
20. Біда О.А. Підготовка майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі: Теоретико-методичні засади. – К.: Науковий світ, 2002. – 322 с.
21. Бойчева М.М. Подготовка будущих учителей к экологическому воспитанию старшеклассников (на материале работы педвузов Болгарии): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 240 с.
22. Бондарчук Ю.В., Вайда Т.С. Кожному вчителю – екологічну свідомість!: Концепція формування екологічної культури особистості педагога (вчителя) у вищих педагогічних навчальних закладах // Гуманітарні науки. – 2002. - № 2. – С. 64 – 71.

23. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересею, 1996. – 130 с.
24. Борейко В.Е. Экологическая этика. – М.: Издательство МНЭПУ, 2002. – 112 с.
25. Бровдій В.М., Дегтярьова Н.І. Формування у студентів екологічного мислення в курсі дарвінізму // Проблеми екологічної освіти та виховання: Зб. наук. пр. – К., 1989. – С. 22 – 28.
26. Вайда Т.С. Формування екологічної культури студентів педвузів засобами туристсько-краєзнавчої діяльності: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01. - Херсон, 1998. – 226 с.
27. Васильев Н.Г. Экологическое сознание: генезис и сущность. – М.: Мир, 1983. – 156 с.
28. Василюк Е.Ф. Структура образа (К 90-летию со дня рождения А.Н. Леонтьева) // Вопросы психологии. - 1993. - № 5. - С. 5-20.
29. Васюта О.А. Екологічна політика України на зламі тисячоліть. – К.: КиМУ, 2003. – 306 с.
30. Васюта О.А. Проблеми екологічної стратегії України в контексті глобального розвитку. – Т.: Гал-Друк, 2001. – 599 с.
31. Вернадский В.И. Химическое строение биосферы Земли и ее окружение / Ф.Т. Яншина, С.Н. Жидовинов (отв. ред.); РАН. Комиссия по разработке научного наследия академика В.И. Вернадского и др. - М.: Наука, 2001. – 376 с.
32. Власенко С.П. Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителів початкових класів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 14.00.04 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2002. – 21 с.
33. Вознюк О.В., Калашнікова В.Г., Левківський М.В. Виховання екологічної відповідальності особистості як наріжний шлях розвитку її духовності // Проблеми освіти. – К., 2001. – Вип. 25. – С. 91 – 97.
34. Волкова А.С. Екологічне виховання школярів. – К.: Знання, 1985. – 46 с.

35. Волошина А.П. Стимулирование экологической активности младших школьников на материалах уроков русского языка и чтения): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Умань, 1995. – 199 с.
36. Вопросы совершенствования экологического образования и природоохранительной подготовки студентов: Сборник статей (Под ред. Б.Г. Йоганзена). – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1983. – 168 с.
37. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1996. – 533 с.
38. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов / Под ред. А.Н. Леонтьева и др. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.- 500 с.
39. Галеева А.М., Курок М.Л. Методологические аспекты взаимодействия общества и природы. – М.: Моск. рабочий, 1978. – 168 с.
40. Гильмильярова С.Г. Подготовка студентов педвузов к непрерывному экологическому образованию. – М.: Издательство МПУ «Народный учитель», 2001. – 243 с.
41. Гиренок Ф.И. Русские космисты (Из цикла «Страницы истории отечественной философской мысли»). – М.: Знание, 1990.- 64 с.
42. Гирусов Э.В. Экологическое сознание как условие оптимизации взаимодействия общества и природы // Философские проблемы глобальной экологии. – М.: Наука, 1983. – С. 105 – 121.
43. Гирусов Э.В. От экологического знания к экологическому сознанию // Взаимодействие общества и природы. – М.: Наука, 1986. – С. 144-158.
44. Гирусов Э.В. Система “общество – природа”. / Проблемы социальной экологии. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976.-168 с.
45. Глебов В.В. Формирование экологического сознания: философский анализ: Дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11. – Брянск, 2002. – 194 с.

46. Гольбах П.-А. О природе // Избранные произведения. - М.: Соцэгиз, 1963. - Т.1. - С. 59-68.
47. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
48. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы. – М.: Просвещение, 1977. – 136 с.
49. Грейда Н.Б. Формування екологічної культури студентів природничо-географічного факультету вузу: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Луцьк, 1997. – 200 с.
50. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология. – М.: Гардарики, 2001. – 480 с.
51. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – Х., 2000. – 416 с.
52. Гузій Н.В. Основи педагогічного професіоналізму. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 155 с.
53. Гусак П.М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 37 с.
54. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М.: Школа, 1994. – 184 с.
55. Давлеткельдиев А.А., Чалагизов Б.Н. Понятие и структура экологического сознания / Экология, культура, образование: Материалы к конф. МГПИ им. В.И. Ленина; редкол. Н.М. Мамедов (отв. ред) и др. – М.:ВИНИТИ, 1989. – С. 53-57.
56. Давыденко Т.М. Теоретические основы рефлексивного управления школой: Автореф. дис....д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. ун-т. – М., 1996. – 36 с.

57. Дагбаева Н.Ж. Школа экологической ответственности. – Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2000. – 189 с.
58. Дедю И.И. Экологический энциклопедический словарь: свыше 8 тыс. терминов. – К.: Гл. ред. МСЭ, 1989. – 408 с.
59. Декарт Р. Рассуждения о методе для хорошего направления разума и отыскания истины в науке // Антология мировой философии. М.: Мысль, 1969. - Т. 2. - С.291-307.
60. Державна програма „Вчитель” / Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 28.03.2002 р. № 379 // Освіта України. – 2002. – 2 квітня 2002 р. – С. 1-7.
61. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480 с.
62. Дерябо С.Д. Экологическая психология: Диагностика экологического сознания / Акад. пед и соц. наук. Московский психол.-соц. ин-т. – М., 1999. – 310 с.
63. Дёмин М.В. Анализ структуры сознания. - М.: Изд. Моск. ун-та, 1980. – 37 с.
64. Дитрих И. Сохранение окружающей среды: формирование экологического сознания в высшей школе: [Ст. из Германии] // Современная высшая школа. – 1991. - № 1. – С. 58-66.
65. Дорошко О.М. Совершенствование подготовки будущих учителей начальных классов к осуществлению экологического воспитания младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1987. – 227 с.
66. Дробноход М.І. Концептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини будувати гармонійні відносини з природою. – К.: МАУП, 2000.-76 с.
67. Дубравська Д.М. Основи психології. – Львів: Світ, 2001. – 280 с.
68. Екобезпечний розвиток: пошуки стратегії / А.В. Толстоухов, М.І. Хилько. – К.: Знання України, 2001. – 333 с.

69. Экологическое воспитание и образование при подготовке учителя: Сб. науч. тр. / Редкол.: С.Н. Глазачев (отв. ред.) и др. – Волгоград: ВГПИ, 1983. – 128 с.
70. Экологическое знание и сознание: особенности формирования / А.Н. Кочергин, Ю.Г. Марков, Н.Г. Васильев. – Новосибирск: Наука, 1987. – 221с.
71. Экологический энциклопедический словарь / А.С. Мони́н и др. (ред.); Неправительственный экологический фонд им. В.И. Вернадского. – М.: Ноосфера, 1999. – 931 с.
72. Екологічне виховання молодших школярів / О.А. Біда, Г.П. Волошина, В.П. Гонзуль та ін. – К.: Науковий світ, 2002. – 336 с.
73. Єфіменко Н.П. Особливості формування екологічної культури студентів вищих технічних закладів освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Х., 2000. – 137 с.
74. Ефимова Е.И. Методологические основы становления экологической культуры. – Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2000. – 260 с.
75. Єхнич А.В. Формування екологічної культури у студентів педагогічних вузів // Наконий вісник. Південноукраїнський держ. пед. ун-т. – Одеса, 2002. – Вип. 10, ч. 2. – С. 140-141.
76. Закон України „Про вищу освіту” // Освіта України. – 26.03.02. - № 17. – С. 2 – 7.
77. Закон України “Про освіту” // Освіта. – 21 серп. 1996 р. - № 43-44 (221-222). – С. 6 – 11.
78. Захлебный А.Н., Суравегина И.Т. Экологическое образование школьников во внеклассной работе: Пособие для учителя. – М.: Прсвещение, 1984. – 159 с.
79. Зверев И.Д. и др. Экологическое образование в школе. – М., Московский центр межнационального и сравнительного образования, 1994. – 32 с.

80. Зинченко В.П., Моргунов В.Б. Человек развивающейся: Очерки российской психологии. - М.: Тривола, 1994. - 301 с.
81. Злобін Ю.А. Основи екології. – К.: Лібра, 1998. – 267 с.
82. Зязюн І.А. Гуманістична парадигма в освіті // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: Матеріали науково-практичної конференції 17 – 18 квітня 1996. – К., 1996. – С. 6 – 12.
83. Зязюн І.А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії // Світло. – 1996. - № 1. – С. 4 – 9.
84. Зязюн І.А. Філософські проєкції освіти і освітніх технологій // Шлях освіти. – 1996. - № 1. – С. 1 – 9.
85. Информация и самоорганизация. – М.: РАГС, 1996. – 294 с.
86. Йоганзен Б.Г., Городецкая Н.А. Сельская школа и охрана природы. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1976. – 143 с.
87. Кавтарадзе Д.Н., Брудный А.А. Основы экологического мировоззрения как задача народного образования // Вестник образования. - 1993. - № 7. - С. 2-40.
88. Кавтарадзе Д.Н. Природа: от охраны – к заботе // Знание – сила. – 1990. - № 3. – С. 8 – 13.
89. Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
90. Канке В.А. Основные философские направления концепции науки. Итоги XX столетия. – М.: Логос, 2000. – 320 с.
91. Киселёв Н.Н. В гармонии с природой. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 126 с.
92. Киселёв Н.Н. Мировоззрение и экология. – К.: Наук. Думка, 1990. – 216 с.
93. Кисильов М.М., Канак Ф.М. Національне буття серед екологічних реалій. – К.: Тандем, 2000 – 302 с.
94. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. – К.: Либідь, 1991. – 95 с.

95. Кічук Я.В. Соціально-педагогічні умови формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Ізмаїл, 2002. – 175 с.
96. Кмець А.М. Екологічна свідомість майбутніх учителів: проблеми, зміст, типологія // Вища освіта України. – 2001. - № 2. – С. 96 – 99.
97. Кмець А.М. Роль екологічних знань у формуванні екологічної свідомості студентів // Вища освіта України. – 2002. - № 4. – С. 99 – 103.
98. Коваленко О.П. Педагогическая технология формирования эколого-социальной ответственности у студентов педагогического университета: Дис...канд. пед. наук.: 13.00.08. – Тольяти, 2002.-258 с.
99. Коваль В.В. Екологічне виховання учнів при вивченні математики в 5 – 7 класах загальноосвітньої школи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1993. – 199 с.
100. Ковальчук Г.В. Методичні рекомендації з основ екології для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. – Глухів: РВВ ГДПІ, 1999. – 72 с.
101. Комендар В.І. Проблеми екологічного виховання молоді: Навч. посібник. – Ужгород: “Патент”, 1994. - 15 с.
102. Кондаков Н.И. Логический словарь. – М.: Наука, 1971. – 658 с.
103. Концепція неперервної екологічної освіти та виховання в Україні: Проект // Інформ. зб. МО України. – 1995.-№ 14. – С. 2-17.
104. Концептуальні виміри екологічної свідомості / М.М. Кисильов, В.Л. Деркач, Т.В. Гардашук та ін.-К.: ПАРАПАН, 2003. – 312 с.
105. Король О.В. Формування екологічної культури учнів 5 – 7 класів у процесі вивчення інтегративного курсу “Навколишній світ”: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – Суми, 1999. – 165 с.
106. Косаревська О.В. Формування професійної правової свідомості курсантів на початковому етапі навчання у вищому навчальному закладі МВС України: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – О., 2002. – 250 с.

107. Кочергин А.Н., Барбашина Э.Р. Системный подход и экологическое сознание // Система «общество – природа»: проблемы и перспективы. – М., 1983. – С. 131-137.

108. Кочергин А.Н. Экологическое сознание как элемент ноосферы // Экологизация сознания во взаимодействии общества и природы: Межвуз. сб. науч. тр. – Иваново: ИвГУ, 1984. – С. 40 – 47.

109. Кравченко С.М., Костицкий М.В. Екологічна етика і психологія людини. – Львів: Світ, 1992. – 102 с.

110. Кравченко С.А. Психологические особенности развития экологического мышления у студентов: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – К., 1996. – 210 с.

111. Краевский В.В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? – Волгоград: Перемена, 1996. – 86 с.

112. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика. – К.: Заповіт, 1996. – 352 с.

113. Крисаченко В.С., Хилько М.І. Екологія. Культура. Політика: Концептуальні засади сучасного розвитку. – К.: Знання України, 2001. – 598 с.

114. Кучерявий В.П. Екологія. – Львів: Світ, 2000. – 487 с.

115. Лабенко О.В. Екологічне виховання учнів у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу (на матеріалі 9 класу): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 182 с.

116. Лебедь С.Г. Формирование экологической культуры учащихся 7 – 11 классов в процессе изучения курса экологии: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – О., 2001. – 255 с.

117. Левцун О.Г., Толстоухов А.В. Деякі аспекти сучасного стану екологічної свідомості українського населення // Філософія: Наук. Вісник. – Х., 1998. – Вип. 1. – С. 147 – 154.

118. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избр. психол. произв. В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – С.94-231.

119. Леонтьев А.Н. Значение как проблема психологии сознания. Психологическая теория деятельности // Избранные психологические произведения: В 2 т. - М.: Педагогика, 1983. – Т1 - 317 с.
120. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981.-584 с.
121. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник МГУ. Серия 14. - 1979. - № 2. - С. 3-13.
122. Лисенко Н.В. Теорія і методика формування еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного закладу в системі вищої педагогічної освіти України: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – Івано-Франківськ, 1996. – 391 с.
123. Листопад О.Г., Борейко В.Е. Нетрадиционные методы в экологическом воспитании и образовании / Киевский эколого-культурный центр. – К.: Научный мир, 1996. – 128 с.
124. Литвиненко С.А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: Дис....докт. пед. наук: 13.00.04. – Рівне, 2005. – 409 с.
125. Лихачёв Б.Т. Философия воспитания. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.
126. Лук'янова Л.Б. Формування екологічної культури учнів ПТУ в процесі вивчення предметів професійно-технічного циклу: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Київ, 1999. – 187 с.
127. Львовичкіна А.М. Екологічна психологія. – К.: Міленіум, 2003. – 122 с.
128. Магура Н.Л. Формування екологічних знань учнів професійно-технічних закладів освіти у процесі вивчення біології: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2001. – 235 с.
129. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2000. – 592 с.
130. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія. – К.: МАУП, 2000. – 256 с.

131. Матвійчук А.В. Екологічне знання та стиль мислення сучасної науки. – Рівне: Ліста-М, 2002. – 174 с.
132. Медведев В.И., Алдашева А.А. Экологическое сознание: Учебное пособие. Изд. второе, доп. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
133. Мир философии: Книга для чтения. В 2-х ч. Ч.1. Исходные философские проблемы и принципы. - М.: Политиздат, 1991.- 672с.
134. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация молодого учителя. – К.: НПУ имени М.П. Драгоманова, 1998. – 326 с.
135. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи / За заг. ред. О.Г. Мороза. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
136. Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпенко Н.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. – К., 1997. – 168 с.
137. Мотрошилова Н.В. Рождение и развитие философских идей. – М.: Политиздат, 1991. – 464с.
138. Мусієнко М.М., Серебряков В.В., Брайон О.В. Екологія. Охорона природи. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 2002.- 550 с.
139. Навчальний процес у вищій школі / За заг. ред. О.Г. Мороза. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 337 с.
140. Наджафарова З.Г. Экологическое сознание: сущность и особенности функционирования в системе “общество-природа”. Автореферат дис... канд. философ. наук: 09.00.01 / АН УССР. Ин-т филос. – К., 1989. – 16 с.
141. Назарова Н.С. Охрана окружающей среды и экологическое воспитание студентов. – М.: Высш. школа, 1989. – 102 с.
142. Назарук М.М., Сенчина Б.В. Практикум із основ екології та соціоекології. – Вид. 2-е, доповнене. – Львів: Афіша, 2000. –116 с.
143. Науменко Р.А. Екологічне виховання учнів 5 – 9 класів шкіл-інтернатів у позаурочний час: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 178 с.
144. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 24 с.

145. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.
146. Никитина Е.Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 285 с.
147. Никитина Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 285 с.
148. Нінова Т.С. Підготовка майбутніх учителів хімії до екологічної освіти і виховання учнів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 2002. – 214 с.
149. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр “Просвіта”; Пошуково-видавниче агентство “Книга пам’яті України”, 2000. – 368 с.
150. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
151. Общая психология / А.В. Петровский, А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко и др. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
152. Ожёгов Ю.П., Никанорова Е.В. Экологический импульс: Проблемы формирования экологической культуры молодёжи. – М.: Мол. гвардия, 1990. – 271 с.
153. Ожёгов Ю.П. Новое экологическое мышление // Сов. Педагогика. – 1991. - № 6. – С. 57 – 62.
154. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді: Монографія / Відпов. ред. Л.Г. Коваль. – К.: КДІК, 1996. – 253 с.
155. Онищук Л.А. Психолого-педагогічні умови підвищення професійної активності вчителя початкової школи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 162 с.
156. Организация экологического образования в школе: Пособие для работников ср. общеобразовательной школы / И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина и др. – Пермь, 1990. – 150 с.

157. Освітні технології / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. / За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 2001. – 256 с.
158. Основи соціоекології / Г.О. Бачинський, Н.В. Беренда, В.Д. Бондаренко та ін.; За ред. Г.О. Бачинського. -К.: Вища шк., 1995. – 238 с.
159. Остряньська О.А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. – Полтава, 2002. – 281 с.
160. Отношение школьников к природе / Под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М.: Педагогика, 1988. – 129 с.
161. Павленко І.Г. Формування екологічної культури молодших школярів засобами мистецтва: Автореф. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганський держ. пед. ун-т. ім. Т. Шевченка. – Л., 2002. – 20 с.
162. Павленко Л. Екологічні задачі // Біологія. Хімія. – 2004. - № 4. – С. 9.
163. Палинчак Ф.Я., Платонов Г.В. Экологические отношения сознание – действительность // Вестник МГУ. Сер. 7.- Философия, 1987 - № 4. - С. 80.
164. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн та інші. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
165. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик, О.І. Кульчицька та ін. / За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
166. Пехота О.М. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: Монография / Под общ. ред. И.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 281 с.
167. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. - М.: Изд-во МГУ, 1988. - 207 с.
168. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник МГУ. Серия 14. – 1984. - № 4. - С.13-21.

169. Пилипчук О.Я. Екологія: Словник-довідник / Київський ун-т економіки і технологій транспорту. Кафедра екології та безпеки життєдіяльності на залізничному транспорті. – К., 2002. – 186 с.
170. Писарчук Є.А., Кухта А.М. Екологічне виховання учнів: Посібник для вчителя. – К.: Рад. шк., 1990. – 87 с.
171. Платонов Г.В. Диалектика взаимодействия общества и природы. - М.: Изд-во МГУ, 1989. – 191 с.
172. Поляруш А.А., Нургалеев В.С. Формирование экологического мышления школьников на основе диалектического подхода. – Красноярск: Сиб ГТУ, 2001. – 174 с.
173. Пономарьова Г.Ф. Педагогічні умови формування екологічної культури студентів педагогічного коледжу: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Х., 1997. – 175 с.
174. Пруцакова О.Л. Формування основ екологічної культури учнів 5 – 8 класів засобами дидактичної гри: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – К., 2002. – 226 с.
175. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мищерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
176. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.
177. Психологія / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 3-тє вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
178. Пустовіт Г.П. Психолого-педагогічний аспект взаємодії особистості з навколишнім середовищем // Педагогіка і психологія. – 2000. - № 3. – С. 53 – 59.
179. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної совіти і виховання учнів 1 – 9 класів у позашкільних навчальних закладах / АПН України. Інститут проблем виховання. – К.; Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.

180. Пустовит Н.А. Экологическое воспитание школьников в процессе обучения сельскохозяйственному труду: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1988. – 197 с.
181. Реймерс Н.Ф. Природопользование: Словарь-справочник. – М.: Мысль, 1990. – 637 с.
182. Різник Л.М. Екологічне виховання молодших школярів на народних природознавчих традиціях: Дис. ... канд. пед. наук: 13..00.01. – К., 1995. – 227 с.
183. Российский энциклопедический словарь: В 2 кн. - / Гл. ред : А.М. Прохоров. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2001. – Кн. 2: Н-Я. – 2015 с.
184. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений. - М.: АН СССР, 1957. - 328 с.
185. Рудоміно-Дусятська О.В. Екологічна психологія: Навч. посіб. – К.: ІПО КУ Тараса Шевченка, 2001. – 71 с.
186. Савченко О.Я. Вимоги до початкової освіти // Початкова школа. – 1999. – № 1. – С. 12-18.
187. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.
188. Салтовський О.І. Основи соціальної екології / Міжрегіональна академія управління персоналом. – К., 1997. – 168 с.
189. Семиченко В.А. Психологічна структура педагогічної діяльності. – К.: Київський університет, 2000. – 217 с.
190. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навчально-тематичний план і програма курсу для педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. – К.: КДП, 1993. – 32 с.
191. Сизов Ю. Экологическое сознание как доминанта экологической культуры и пути его формирования // Імідж сучасного педагога. – 2003. - № 5/6. – С. 23 – 28.

192. Симонова Т.И. Формирование экологического сознания студентов педагогического университета небιологических специальностей: Дис...канд. пед. наук.: 13.00.01. – Самара, 2000.-218с.

193. Синк Д.С. Управление производительностью: планирование, измерение, оценка, контроль и повышение: Пер. с англ./ Общ. ред. В.И. Данилова-Даниляна. – М.: Прогресс, 1989. – 522 с.

194. Система подготовки учителя к экологическому образованию школьников: Сб. научн. тр. / Редкол.: Е.С. Слaстёнина и др. – М: изд. АПН СССР, 1985. – 106 с.

195. Скребец В.А. Экологическая психология: Учеб. пособие / МАУП. – К.,1998. – 142 с.

196. Скребець В.О. Еволюція екологічної свідомості // Наука і освіта. – 2002. - № 3-4. – С. 40 – 42.

197. Скребець В.О. Екопсихологічна сутність свідомості українців // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2003. – Т. 5, ч. 1. – С. 227 – 233.

198. Слaстёнин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

199. Слaстёнин В.А., Мищенко А.И. Профессиональная подготовка современного учителя // Советская педагогика. – 1991. - № 10. – С. 79-84.

200. Слaстёнина Е.С. Вопросы совершенствования экологической подготовки учителя [в вузе] // Сов. Педагогика. – 1985. - № 10. – С.64 – 66.

201. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. – М.: Педагогическое общество России, 1995. – 416 с.

202. Смирнов С.Д. Понятие образа мира и его значение для психологии познавательных процессов // А.Н. Леонтьев и современная психология. - М., 1983. - С. 149-155.

203. Совгіра С.В. Підготовка майбутнього вчителя до екологічного виховання старшокласників (на краєзнавчому матеріалі): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Умань, 1999. – 228 с.
204. Совгіра С.В. Формування екологічного професіоналізму майбутнього вчителя / Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. – К.: Науковий світ, 2002. – 179 с.
205. Соколов Э.М., Захаров Е.И., Панфёрова И.В. Формирование экологического сознания – необходимое условие решения экологических проблем // Экология и промышленность России. – 1997. - № 11. – С. 41 – 44.
206. Соломина С.Н. Взаимодействие общества и природы: Философские проблемы. – М.: Мысль, 1983. – 252 с.
207. Соломкина М.Л. Экологическое сознание: понятие, типология, интерпретация // Экология человека. – 2000. - № 2. – С. 49 – 50.
208. Стійкий екологічно безпечний розвиток і Україна: Навч. посіб. / Ф.В. Вольвач, М.І. Дробноход, В.Г. Дюканов та ін. – К.: МАУП, 2002. – 104 с.
209. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В п'яти томах. – К.: Рад школа, 1976. – Т.1. – 653 с.
210. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: Монографія / за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: ВІПОЛ, 1999. – 450 с.
211. Тарасенко Г.С. Формування естетико-екологічної культури вчителя: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1996. – 453 с.
212. Тарасенко Г.С. Шляхи екологізації сприйняття природи майбутніми вчителями // Педагогіка і психологія. – 1999. - № 3. – С. 81 – 87.
213. Тарасенко М.Ф. Філософські аспекти відносин “людина - природа”. - К., 1975. - 109 с.
214. Теорія ймовірностей і математична статистика з елементами інформаційної технології: Навч. посібник / М.І. Жалдак, Н.М. Кузьміна, С.Ю. Берлінська. – К.: Вища шк., 1995. – 351 с.
215. Титаренко А.И. Поступок и нравственная мотивация выбора // Моральный выбор. – М., 1989. - С. 97-154.

216. Тугаринов В.П. О природе сознания. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1955. – 32 с.
217. Турпак Н.В. Шлях до екологічної свідомості як реалізація духовного зрілого „Я” людини // Наукові записки. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: Збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2001. – Випуск 7. – С.108 – 114.
218. Уледов А.К. Структура общественного сознания. Теорет. -социол. Исследование - М.: Мысль, 1968. – 324 с.
219. Урсул А.Д. Ноосферная модель науки и образования в XXI веке // Социально-политический журнал. – 1996. - № 4. – С. 68 – 78.
220. Урсул А.Д. Становление ноосферного интеллекта и опережающее образование. – Синергетика и образование. – М.: Наука, 1997. – 130 с.
221. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1978. – Т.1. – 557 с.
222. Федюк О.В. Формирование экологического сознания будущего учителя // Наук. Вісник: Зб. наук. праць. / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2000. – Вип. 7-8. - С. 53-59.
223. Філоненко М.М. Психологічні аспекти формування екологічного мислення // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2000. – Т. 11, ч. 6. – С. 214 – 219.
224. Философский словарь / Под. ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.
225. Хилько М.І. Екологічна культура: стан та проблеми формування: Навч. посібник. – К.: Товариство “Знання” України, 1999. – 35 с.
226. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: Магістр, 1998. – 201 с.
227. Хромов С.С. Формировать экологическое мышление [студентов] // Вестник высшей школы. – 1988. - № 11. – С. 34 – 37.

228. Хрутьба В.О., Хрутьба А.С. Формування екологічної свідомості через екологічний проект // Організація екологічної освіти та виховання учнівської молоді (на допомогу вчителю). – К.: Фенікс, 2003. – С. 126-132.

229. Человек и природа. Формирование отношений / В.В. Савельева, А.П. Сидельковский и др. – Ставрополь, 1975. – 224 с.

230. Чуйкова Л.Ю. Формирование экологического мышления у учащихся агротехнического лицея: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Казанский гос. пед. ин-т. – Казань, 1993. – 18 с.

231. Шаповал Л.В. Екологічне виховання молодших школярів у процесі вивчення природознавчих предметів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1999. – 237 с.

232. Шапошнікова І.М. До питання створення нової моделі підготовки вчителя початкової школи // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі. – Рівне, 2002. – С. 275-277.

233. Швед М.С. Розвиток екологічного мислення студентів університету в процесі професійної підготовки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Львів, 1997. – 211 с.

234. Шкіль М.І., Гриценко Г.П. Підготовка педагогічних кадрів за ступеневою системою // Педагогіка і психологія. – 1994. - № 2. – С. 94-102.

235. Шмалей С.В. Екологічна особистість. Монографія. – К.: Бібліотека офіційних документів, 1999. – 232 с.

236. Шмалей С.В. Зміст педагогічного процесу формування екологічної свідомості особистості // Психолого-педагогічні науки: Наук. зб. / Ніжинський держ. пед. ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин, 2001. – Вип. 1. – С. 56 – 65.

237. Шмалей С.В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу: Монографія. – Херсон: Літера, 2004. – 364 с.

238. Шустовский В.Н. Некоторые аспекты формирования экологического сознания будущих специалистов // Совершенствование

мировозренческого и нравственного воспитания студентов: Межвуз. сб. научн. тр. – Новосибирск. – 1985. – С. 91 – 98.

239. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – Л.: Просвещение, 1967. – 266 с.

240. Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя // Вопросы психологии. – 1981. - № 5. – С. 13-21.

241. Ярошенко О.Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів: Дидактико-методичний аспект. – К.: Станіца, 1990. – 245 с.

242. Ясвин В.А. Особенности личностного отношения в подростковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии. – 1995. - № 4. – С. 19 – 28.

Додаток А

Методика визначення рівня сформованості екологічної свідомості студентів
(№ 1)

Вашій увазі пропонується перелік питань про Ваше ставлення до природи. Відповідаючи на питання, підкресліть, будь ласка, той варіант відповіді, якій найбільше Вам підходить. Ваша відвертість є основою успіху нашого дослідження.

1. Розставте пріоритети у проблемах, зазначивши місце, яке вони займають у Вашому житті:

- а) економічні проблеми _____ місце;
- б) політичні проблеми _____ місце;
- в) екологічні проблеми _____ місце;
- г) сімейні проблеми _____ місце;
- г) освітні проблеми _____ місце;
- д) інші (дописати).

2. Назвіть сучасні глобальні екологічні проблеми.

3. Чи цікавитесь Ви екологічними проблемами рідного краю:

- а) так;
- б) більше так, чим ні;
- в) більше ні, чим так;
- г) ні.

4. Який, на Вашу думку, стан оточуючого природного середовища у Вашій місцевості:

- а) задовільний;
- б) задовільний, але спостерігається тенденція до погіршення;
- в) незадовільний.

5. Які причини забруднення людиною природного середовища:

- а) безтурботність;
- б) безвідповідальність;
- в) безкультурність;
- г) недостатність знань;
- г) науково-технічний прогрес;

д) недосконалість законодавчої бази у галузі охорони та використання природних ресурсів.

6. Чи вважаєте Ви себе причетними до вирішення екологічних проблем Вашої місцевості:

- а) так;
- б) деякою мірою;
- в) ні.

7. Чи вивчали Ви екологію:

- а) як окрему дисципліну;
- б) у курсі біології;
- в) не вивчав (ла).

8. Чи потрібні Вам екологічні знання:

- а) так;
- б) деякою мірою;
- в) ні.

9. Чи достатньо Вам екологічних знань, щоб приймати правильні рішення по охороні та використанню природних ресурсів:

- а) так;
- б) ні;
- в) потрібні якісно нові знання.
- г) не знаю.

10. Яке місце, на Ваш погляд, повинна займати людина у природі:

- а) панівне;
- б) незалежне;
- в) рівноправне;
- г) підкорене;
- г) інше (дописати).

11. Чи готові Ви брати участь у природоохоронній діяльності:

- а) так;
- б) ні;
- в) не знаю.

12. Як активно Ви берете участь в екологічній діяльності:

- а) досить активно;
- б) активно, але тільки на спеціальних заняттях у вищому навчальному закладі;
- в) інколи;
- г) не беру участі.

13. Чи дотримуетесь Ви норм та правил екологічної етики під час взаємодії з оточуючим природним середовищем:

- а) так;
- б) більше так, чим ні;
- в) більше ні, чим так;
- г) ні.

14. Для чого, на Вашу думку, потрібно охороняти природу:

- а) щоб задовольняти власні потреби та інтереси;
- б) для того, щоб вистачило природних ресурсів нам і майбутнім поколінням;
- в) щоб зберегти природне різноманіття, цілісність оточуючого середовища;
- г) щоб оптимізувати відносини у системі „людина – природа”.

15. Що потрібно зробити для вирішення екологічних проблем:

- а) постійно нагадувати всім і скрізь про існуючі проблеми, роз'яснювати реальний стан справ;
- б) підвищити рівень екологічної свідомості та культури кожної людини;
- в) залишити їх розв'язання компетентним органам;
- г) залишити все як є.

Дайте відповіді на додаткові питання:

1. Вік.
2. Стать.
3. Місце проживання.
4. Назва вищого навчального закладу, в якому Ви навчаєтесь, та спеціальності, яку здобуваєте.

Продовж. табл. 1

	1	2	3	4	5	6	8	9	10	11	12	13	14	15
<p>Які причини забруднення людиною природного середовища:</p> <p>а) безтурботність; б) безвідповідальність; в) безкультурність; г) недостатність знань; г) науково-технічний прогрес; д) недосконалість природоохоронного законодавства.</p>					5 10 5 5 5									
<p>Чи вважаєте Ви себе причетними до вирішення екологічних проблем:</p> <p>а) так; б) деякою мірою; в) ні.</p>						10 5 0								
<p>Чи потрібні Вам екологічні знання:</p> <p>а) так; б) деякою мірою; в) ні; г) не знаю.</p>							10 5 0 0							
<p>Чи достатньо Вам екологічних знань, щоб приймати правильні рішення по охороні та використанню природних ресурсів:</p> <p>а) так; б) ні; в) необхідні якісно нові знання.</p>								5 10 10						
<p>Яке місце, на Ваш погляд, повинна займати людина у природі:</p> <p>а) панівне; б) незалежне; в) рівноправне; г) підкорене; г) інше.</p>									5 0 10 5 0					

Продовж. табл. 1

	1	2	3	4	5	6	8	9	10	11	12	13	14	15
<p>Чи готові Ви приймати участь у природоохоронній діяльності:</p> <p>а) так; б) ні; в) не знаю.</p>										10 0 0				
<p>Як активно Ви берете участь в екологічній діяльності:</p> <p>а) досить активно; б) активно, але тільки на спеціальних заняттях у ВНЗ; в) інколи; г) не беру участі.</p>											10 5 5 0			
<p>Чи дотримуєтесь Ви норм та правил екологічної етики під час взаємодії з оточуючим природним середовищем:</p> <p>а) так; б) більше так, чим ні; в) більше ні, чим так; г) ні.</p>												10 5 0 0		
<p>Для чого, на Вашу думку, потрібно охороняти природу:</p> <p>а) щоб задовольняти власні потреби та інтереси; б) щоб вистачило природних ресурсів нам і майбутнім поколінням; в) щоб зберегти природне різноманіття, цілісність оточуючого середовища;</p>													0 5 10	

Додаток В

Методика визначення особливостей сформованості компонентів екологічної свідомості студентів (№ 2)

Дайте відповіді на запитання анкети. Запропоновані питання об'єднані у 4 блоки, кожен з яких спрямований на встановлення особливостей прояву певного компонента Вашої екологічної свідомості. Відповідайте послідовно і відверто. Дякуємо Вам за участь в анкетуванні.

I блок.

1. Що Ви бачите, коли дивитесь на оточуючу Вас Природу?
2. З якими образами асоціюється у Вас слово „Природа”?
3. Які почуття викликає у Вас екологічний стан Вашої місцевості (підкреслити варіант, який найбільше підходить):

а) занепокоєння;	е) почуття заспокоєння;
б) небезпеки;	є) безпеки;
в) незадоволення;	ж) задоволення;
г) невпевненість;	з) впевненості;
г) безнадії;	и) надії;
д) страху;	і) поваги;
й) особливих почуттів немає;	
ї) інше (дописати).	
4. Які емоції викликає у Вас оточуюча Природа:

а) краси;	д) роздратування;
б) хвилювання;	е) насолоди;
в) сорому;	є) смутку;

г) гармонії;

ж) допитливості;

г) радості;

з) безмежного суму;

и) немає особливих емоцій;

і) інше (дописати).

II блок.

1. Що таке екологія?
2. Що таке екологічні фактори?
3. Як формулюється закон мінімуму Лібіха?
4. Які типи біотичних взаємовідносин ви знаєте?
5. Що таке біологічні ритми?
6. Що таке популяція?
7. Які природні угруповання Ви знаєте?
8. Що таке біосфера?
9. Які типи забруднень навколишнього природного середовища Ви знаєте?
10. Які біосферні заповідники на території України Ви знаєте?
11. Які основні законодавчі акти України, спрямовані на охорону природи, Ви знаєте?
12. Що таке екологічна свідомість?
13. Які навчальні дисципліни сприяють розвитку Вашої екологічної культури та свідомості?

III блок.

1. Які потреби у ставленні до природи Ви відчуваєте?
2. Що цікавить Вас у природному довкіллі і наскільки?
3. Чи переконані Ви:
 - у необхідності охорони природи та раціонального її використання;
 - у необхідності особистої участі у вирішенні екологічних проблем;

- у необхідності екологізації всіх видів людської діяльності, формування екологічної культури та свідомості кожного члена суспільства.

4. Для чого Вам потрібні екологічні знання?

5. Що з нижче перерахованого Ви б назвали найголовнішою цінністю:

- | | |
|-------------------|------------------------------|
| а) дружба, любов; | д) матеріальне благополуччя; |
| б) свобода; | е) цікава робота; |
| в) демократія; | є) освіта; |
| г) природа; | ж) повага оточуючих; |
| г) родина; | з) здоров'я; |
| и) власність; | і) інше (дописати). |

6. Які цінності природи для Вас найважливіші:

- а) внутрішня цінність природи (вона самоцінна сама по собі);
- | | |
|------------------------|------------------------|
| б) господарська; | д) етична; |
| в) рекреаційна; | е) наукова та освітня; |
| г) історико-культурна; | є) виховна; |
| г) естетична; | ж) духовна; |
- з) інше (дописати).

IV блок.

1. У яких видах природоохоронної діяльності Ви конкретно берете участь?
2. Що заважає Вам брати більш активну участь в екологічній діяльності?

Додаток Г

Методика діагностики суб'єктифікації природних об'єктів (СПО)

Оцініть за запропонованими питаннями Ваше ставлення до собак. Тут немає „правильних” та „неправильних” відповідей: Ваша думка цінна для нас саме такою, якою вона є.

Вам будуть запропоновані два висловлювання **А** і **Б**, наприклад, **А.** „Він гарний” і **Б.** „Він поганий”. Виберіть те, яке найбільше Вам підходить за допомогою шкали від 0 до 4: 0 – впевнено **А**; 1 – більше **А**, ніж **Б**; 2 – важко сказати, до чого ближче; 3 – більше **Б**, ніж **А**; 4 – впевнено **Б**.

- А.** Дивлячись на неї я можу відчувати себе розумним або нерозумним, сильним або слабким, добрим або злим і т. д.

Б. Вона не викликає у мене таких відчуттів.
- А.** Я вважаю, мені може стати легше на душі, якщо я поділюся з нею своїми особистими проблемами.

Б. Це безглуздо, бо вона не може співчувати, підтримати мене.
- А.** Мене хвилює, наскільки правильно я забезпечую їй умови займатися тим, чим їй хочеться.

Б. Навряд чи, бо по-справжньому хвилюватися про неї потрібно тоді, коли їй щось загрожує.
- А.** Інколи я відчуваю до неї жалість, зовсім як до людей.

- Б.** Можливо, я б її дійсно жалів, якщо вона могла б по-справжньому страждати.
5. **А.** Мені здається, що, коли навкруги ніхто не розуміє, поряд з нею можна не відчувати себе самотнім.
Б. Моє відчуття самотності навряд чи може зникнути від її присутності.
6. **А.** Я впевнений, що у неї є свої власні інтереси, цілі і т. д.
Б. Швидше всього у неї бути такого не може.
7. **А.** Читаючи про те, які собаки вірні людям, я можу інколи відчувати незадоволення самим собою.
Б. Такого, напевне, відбуватися все-таки не може.
8. **А.** Завдяки їй може змінюватися моє ставлення до речей, тварин і навіть людей.
Б. Моє ставлення до чого-небудь від неї ніяк не може залежати.
9. **А.** Я відчуваю, що вона може бути добрим товаришем, партнером у деяких моїх справах.
Б. Вона може лише допомагати мені в цих справах, виконувати мої вказівки.
10. **А.** Чим більше я читаю про неї, тим більше помічаю, як вона схожа на людину.

Б. Кожна нова книга переконує мене в тому, що їх навіть не треба порівнювати: людина однозначно вище.

11.**А.** Мені здається зовсім природним відчувати бажання у чомусь з неї порадитися.

Б. Ні, це просто безглуздо.

12.**А.** Я намагаюся робити все, що від мене залежить, щоб створити їй повноцінне, цікаве життя, можливість відчути задоволення.

Б. Це ні до чого, головне, щоб у неї було все необхідне для нормального існування.

13.**А.** Її реакція на якісь мої вчинки може викликати у мене незручність, визнання помилок.

Б. Звісно ні, бо нам може бути соромно лише перед іншими людьми.

14.**А.** Вона може примусити мене у чомусь переборювати себе.

Б. Вона не здатна впливати на мене таким чином.

15.**А.** Її проблеми, негаразди, досягнення я відчуваю як наші загальні.

Б. Її проблеми, дійсно, не порівняти з моїми.

16.**А.** Вона може образитися на мої вчинки, якщо вони зачіпають її гордість.

Б. Їй не притаманні такі людські почуття.

17.**А.** Мої дії та вчинки можуть змінюватися під її впливом.

Б. У цьому плані вона не може грати для мене будь-яку роль.

18.А. Мені здається, що і для мене, і для неї наше спілкування – одна з головних радощів.

Б. Я не думаю, що ми можемо настільки розуміти один одного.

Додаток Д

Статистична обробка даних методики діагностики суб'єктифікації
природних об'єктів

Таблиця 2

Вихідні результати методики СПО

Структурні елементи методики	Середня кількість балів			
	ПП	ОМ	МЛ	МВ
I субтест	17	23	15	20
II субтест	15	18	10	17
III субтест	14	19	13	21
Методика	46	60	38	58

Примітки:

1. ПП – початкове навчання, практична психологія;
2. ОМ – початкове навчання, образотворче мистецтво;
3. МЛ – початкове навчання, мова і література (англійська);
4. МВ – початкове навчання, музичне виховання.

Таблиця 3

Шкала переведу вихідних балів методики діагностики суб'єктифікації
природних об'єктів у Т-шкалу

Вихідні бали	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
I субтест	10	10	21	23	26	28	29	29	29	30	31	32	34
II субтест	23	26	27	27	28	30	31	33	34	35	37	39	40
III субтест	23	25	25	26	27	28	29	30	31	33	35	38	39
Методика	10	10	10	21	23	24	25	25	25	25	25	25	26
Вихідні бали	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	

Продовж. табл. 3

I субтест	37	40	42	45	47	50	52	55	58	60	63	69
II субтест	42	44	45	47	50	51	53	56	58	60	63	68
III субтест	41	43	44	46	49	51	53	56	58	62	65	69
Методика	26	26	26	26	27	28	28	28	28	29	29	29
Вихідні бали	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
Методика	30	30	30	31	31	32	32	33	34	35	36	36
Вихідні бали	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
Методика	38	39	39	40	41	41	42	43	43	44	45	46
Вихідні бали	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
Методика	47	48	49	49	50	51	52	53	53	54	56	57
Вихідні бали	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72
Методика	57	59	60	61	62	63	65	67	68	69	70	74

Таблиця 4

Кількість балів по Т-шкалі методики СПО

Структурні елементи методики	Середня кількість балів			
	ПП	ОМ	МЛ	МВ
I субтест	47	63	42	55
II субтест	45	51	37	50
III субтест	43	53	41	58
Методика	44	57	39	54

Додаток Е

Порівняння груп за рівнем екологічних знань за допомогою варіативного ряду
(констатувальний експеримент)

Таблиця 5

Відповіді студентів на запитання II блоку анкети (практична психологія)

Респонденти	№ запитання, кількість балів											Сума
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	1	1	0,5	0	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	8
2	0,5	1	0,5	0,5	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	8
3	0,5	1	0	1	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	8
4	1	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	8,5
5	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	1	10
6	1	0	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	1	9
7	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	1	0,5	1	1	1	8,5
8	0,5	1	0,5	1	0,5	0	1	0,5	0,5	1	1	7,5
9	1	0,5	1	0	0,5	1	1	0	0,5	1	0,5	7
10	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	1	1	1	1	0,5	8,5
11	1	0,5	1	0,5	0	1	1	1	1	0,5	0,5	8
12	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	1	0,5	1	9,5
13	1	1	0	1	0,5	1	0,5	1	1	0,5	0,5	8,5
14	1	1	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1	1	9
15	0,5	0	0,5	1	0	1	1	0,5	1	0,5	0,5	6,5
16	0	1	1	1	1	0,5	0,5	1	1	1	0	8
17	1	0,5	1	0	1	0,5	0,5	1	0	0,5	0	6
18	1	0,5	1	0	1	0,5	0,5	1	1	1	0,5	8
19	1	0,5	0	0	0,5	1	0,5	0	0	0,5	1	5
20	0,5	1	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	1	1	8
21	1	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	8,5
22	1	1	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5	1	1	0,5	8,5
23	0,5	1	1	1	0	1	0	0,5	1	0,5	1	7,5
24	1	1	0,5	1	0	0	0,5	0,5	1	1	1	7,5
25	1	1	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1	8

Частота зустрічі значень суми балів кожного респондента.

X_i	5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10
N_i	1	1	1	1	3	8	6	2	1	1

де X_i – значення суми балів від меншого до більшого;

N_i – частота зустрічі.

$$M(X) = \frac{1}{n \cdot (X_1 \cdot N_1 + X_2 \cdot N_2 + X_3 \cdot N_3 + \dots + X_{25} \cdot N_{25})}$$

де $M(X)$ – середнє вибіркове;

n – кількість респондентів.

$$M(X) = \frac{1}{25 \cdot (5 \cdot 1 + 6 \cdot 1 + 6,5 \cdot 1 + 7 \cdot 1 + 7,5 \cdot 3 + 8 \cdot 8 + 8,5 \cdot 6 + 9 \cdot 2 + 9,5 \cdot 1 + 10 \cdot 1)} = \frac{1}{25 \cdot 199,5} = 7,9$$

Таблиця 6

Відповіді студентів на запитання II блоку анкети (мова та література)

Респонденти	№ запитання, кількість балів											Сума
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	0,5	0	0	0,5	0,5	1	0	0,5	0	0,5	0	3,5
2	0	1	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	5
3	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1	1	0,5	1	0,5	8,5
4	1	0,5	0	0	0	0,5	0	0,5	0,5	0	0,5	3,5
5	0,5	1	0	0,5	0	0,5	0	0,5	1	0,5	0,5	5
6	0	1	0,5	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,5	1	7,5
7	0	0	0,5	0,5	0	0,5	1	1	0	0,5	1	5
8	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1	0	0,5	0	0,5	0,5	5,5
9	0,5	0,5	1	0	0,5	1	0	0,5	0	1	1	6
10	1	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	0	0	5,5
11	1	1	0	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	7
12	0	0,5	0,5	1	1	0,5	0	0	0,5	1	0,5	5,5
13	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	3,5
14	0,5	0,5	0	0	0	0	0,5	0,5	0,5	1	0,5	3
15	1	0,5	0	0	0,5	1	0	0	0,5	0,5	0,5	4,5
16	1	0	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	1	0	0	5,5
17	0,5	0	0,5	1	1	1	0	1	1	0	0	6
18	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	1	1	1	0	7,5
19	1	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0	0	1	0,5	4,5
20	1	0,5	0	0	0	0,5	0,5	1	0	0,5	0,5	4,5
21	0	1	0	1	0,5	0,5	0	0	0,5	0,5	0,5	4,5
22	0,5	0,5	0,5	1	1	1	1	0,5	0	1	1	8
23	0,5	0	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0	1	1	6,5
24	1	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	5
25	1	1	0	0,5	0,5	1	0	0,5	0,5	0,5	0,5	6

Частота зустрічі значень суми балів кожного респондента.

X_i	3	3,5	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5
N_i	1	3	4	4	4	3	1	1	2	1	1

де X_i – значення суми балів від меншого до більшого; N_i – частота зустрічі.

$$M(X) = \frac{1}{n \cdot (X_1 \cdot N_1 + X_2 \cdot N_2 + X_3 \cdot N_3 + \dots + X_{25} \cdot N_{25})}$$

де $M(X)$ – середнє вибіркове; n – кількість респондентів.

$$M(X) = \frac{1}{25 \cdot (3 \cdot 1 + 3,5 \cdot 3 + 4,5 \cdot 4 + 5 \cdot 4 + 5,5 \cdot 4 + 6 \cdot 3 + 6,5 \cdot 1 + 7 \cdot 1 + 7,5 \cdot 2 + 8 \cdot 1 + 8,5 \cdot 1)} = \frac{1}{25 \cdot 136,5} = 5,5$$

Таблиця 7

Відповіді студентів на запитання II блоку анкети (образотворче мистецтво)

Респонденти	№ запитання, кількість балів											Сума
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	0	0,5	0	0,5	1	1	0	1	0	0,5	0	4,5
2	0,5	0,5	0	1	0,5	1	0	0	1	0,5	1	6
3	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0	0	4
4	1	0,5	1	1	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0	5
5	0	0	0,5	0	0	0	1	0,5	0	1	0	3
6	0	0	0,5	0	1	0	0,5	0	0,5	1	0,5	4
7	0,5	0	0,5	0,5	0	0,5	0	1	0,5	0	0,5	4
8	1	0,5	1	0,5	1	0	0,5	0	0,5	0,5	0	5,5
9	1	0,5	0	0,5	0	0,5	1	0	0,5	0,5	0,5	5
10	1	0	0	1	0,5	1	0,5	0,5	0	0,5	1	6
11	0,5	0	1	1	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	7
12	0,5	1	0,5	0	0	0,5	1	0,5	0	1	0	4
13	1	0	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0	0	0,5	4
14	0	0,5	0,5	0	0	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	3,5
15	0	0,5	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	3,5
16	0,5	0,5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
17	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0	0,5	0	0,5	0	0	4
18	0,5	0	1	0	1	1	0	1	0	0,5	0	5
19	0,5	1	1	0,5	1	0	0	0	0,5	1	0,5	6
20	0,5	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	6,5
21	1	1	0	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	6
22	1	0,5	0	0	1	0,5	1	0	0,5	0,5	0,5	5,5
23	0,5	0	1	1	0	0	1	0,5	0	0,5	0,5	5
24	0	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0	0	1	0,5	1	4,5
25	0	0	0,5	1	0,5	0,5	0	0,5	1	0	0	4

Частота зустрічі значень суми балів кожного респондента.

X_i	2	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7
N_i	1	1	2	7	2	4	2	4	1	1

де X_i – значення суми балів від меншого до більшого; N_i – частота зустрічі.

$$M(X) = \frac{1}{n \cdot (X_1 \cdot N_1 + X_2 \cdot N_2 + X_3 \cdot N_3 + \dots + X_{25} \cdot N_{25})}$$

де $M(X)$ – середнє вибіркове; n – кількість респондентів.

$$M(X) = \frac{1}{25 \cdot (2 \cdot 1 + 3 \cdot 1 + 3,5 \cdot 2 + 4 \cdot 7 + 4,5 \cdot 3 + 5 \cdot 4 + 5,5 \cdot 2 + 6 \cdot 4 + 6,5 \cdot 1 + 7 \cdot 1)} = \frac{1}{25 \cdot 122} = 4,9$$

Таблиця 8

Відповіді студентів на запитання II блоку анкети (музичне виховання)

Респонденти	№ запитання, кількість балів											Сума
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	0,5	0	0	1	0	1	0	1	0,5	0	0,5	4,5
2	0,5	0,5	0	0	0	0,5	0	1	0,5	0	0,5	3,5
3	0	0	0,5	0	0	1	0	0	0,5	0	0	2
4	0	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0,5	0	1	0	3
5	1	0	1	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	1	0	5,5
6	0	0	0,5	0,5	0,5	0	0	0,5	0,5	0,5	0	3
7	0,5	0,5	0,5	0	1	0	0	0	0	0,5	0	3
8	0,5	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0	2,5
9	0	0,5	0	0,5	1	0	0,5	0	0	0	0	2,5
10	1	0,5	0,5	0,5	0	0,5	1	0,5	1	0,5	1	7
11	0	1	0	0,5	0,5	0	0,5	0	1	0	0	3,5
12	0,5	0,5	0,5	1	0	1	0,5	0	0	0,5	0,5	5
13	0,5	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2,5
14	0	0	0,5	0	0,5	0	0	0,5	0	0,5	0	2
15	0,5	1	0,5	0	0	0	0,5	0	0	0	0,5	3
16	0,5	0,5	0	0,5	0	0	0,5	0	0,5	0	0	2,5
17	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0	0	4
18	0	0,5	0,5	0,5	1	0	0	0	0,5	1	0,5	4,5
19	0	0	0	0	0	0,5	0	0,5	0	0	0	1
20	1	0	0	0	0,5	0	0	0,5	0	0,5	0	2,5
21	0	0	0	1	0	0,5	0	0	0,5	0	0,5	2,5
22	0,5	0,5	1	0,5	1	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	6
23	0	1	1	0	0	1	0	0	0,5	0	0	3,5
24	0	1	0	0,5	0	0,5	0	0	0	1	0	3
25	0	0	0	0,5	0	0,5	0	0	0	0	0	1

Частота зустрічі значень суми балів кожного респондента.

X_i	1	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	7
N_i	2	2	6	5	3	1	2	1	1	1	1

де X_i – значення суми балів від меншого до більшого; N_i – частота зустрічі.

$$M(X) = \frac{1}{n \cdot (X_1 \cdot N_1 + X_2 \cdot N_2 + X_3 \cdot N_3 + \dots + X_{25} \cdot N_{25})}$$

де $M(X)$ – середнє вибіркове; n – кількість респондентів.

$$M(X) = \frac{1}{25 \cdot (1 \cdot 2 + 2 \cdot 2 + 2,5 \cdot 6 + 3 \cdot 5 + 3,5 \cdot 3 + 4 \cdot 1 + 4,5 \cdot 2 + 5 \cdot 1 + 5,5 \cdot 1 + 6 \cdot 1 + 7 \cdot 1)} = \frac{1}{25 \cdot 83} = 3,3$$

Вербальна асоціативна методика „ЕЗОК” (виявлення типу домінантної
установки у ставленні до природи)

Вам будуть запропоновані п'ять слів і до кожного з них ще по стільки ж. Виберіть те із п'яти слів, яке для Вас краще всього пов'язано із запропонованим. В якості відповіді Ви запишете тільки обране слово. Відповідати потрібно швидко, так як перша реакція найбільш точно відображає Ваш вибір.

- | | |
|--|---|
| 1. Поле: обробляти (О)
урожай (В)
простір (К)
квітуче (З)
пісок | 2. Заєць: білий (К)
хутро (В)
сіно
сліди (З)
заборона (О) |
| 3. Гриб: осінь (К)
отруйний (З)
пір'я
жарити (В)
Червона книга (О) | 4. Мати-й-мачуха: корінь (З)
роса (К)
яблука
заповідник (О)
ліки (В) |
| 5. Річка: купатися (В)
водорості (З)
роги
чистити (О)
берег (К) | 6. Бджола: мед (В)
рій (З)
стовбур
доглядати (О)
нектар (К) |
| 7. Квіти: букет (В)
поливати (О)
ботанічний сад (К)
околоцвітник (З)
луска | 8. Мурашник: огорожа (О)
мурашина кислота (З)
рух (К)
ліки (В)
копито |
| 9. Галявина: квіти (К)
відпочинок (В)
грунт (З) | 10. Повітря: чисте (О)
вдихати (В)
прозоре (К) |

заказник (О)	озон (З)
риба	камні
11. Дикий кабан: м'ясо (В)	12. Природа: краса (К)
лісник (О)	вивчення (З)
потомство (З)	охорона (О)
небо	користь (В)
ліс (К)	

Ключ.

К – природа сприймається як об'єкт краси – „естетична” установка;

З – природа сприймається як об'єкт вивчення – „когнітивна” установка;

О - природа сприймається як об'єкт охорони – „етична” установка;

В - природа сприймається як об'єкт використання – „прагматична” установка.

Методика „Альтернатива” (виявлення провідного типу мотивації взаємодії з природними об’єктами)

У запропонованих ситуаціях оберіть, будь ласка, один з двох варіантів А чи Б, якій Вам підходить найбільше. Якщо Ви вважаєте дану ситуацію малоімовірною для Вас або важко вибрати один варіант, все ж таки постарайтеся зробити свій вибір. Відповідайте швидко, оскільки перша реакція більш точно виражає Вашу думку.

1. Для Вашого акваріуму Ви хотіли б завести рибку:

А з яскравим кольором

Б із цікавою поведінкою

2. Яка справа для Вас найбільше підходить:

А збирати гербарій
лікарських рослин

Б збирати рослини для
лікарських настоїв

3. Якщо би Ви були вчителем біології, то із задоволенням розповідали учням:

А про будову тварин

Б про те як доглядати за
тваринами

4. У ботанічному саду Ви швидше всього:

А будете милуватися
тропічними рослинами

Б захочете взяти відросток
для вирощування вдома

5. Проглядаючи книгу про гриби, Ви зосередите увагу:

А на їхній будові

Б на тому, як їх найкраще
зберегти на зиму

6. Якщо Ви були б селекціонером, то вирощували нові сорти:

А квіткових культур

Б плодових культур

7. Купуючи календар природи, Ви спочатку прочитаєте:

А вірші поетів про природу

Б нотатки з блокноту натураліста

8. Отримавши диплом вченого-агронома, Ви захотіли би працювати:

А у лабораторії

Б на дослідній станції

9. Ви б завели собаку:

А щоб доглядати за нею

Б для охорони будинку

10. Ви би прочитали:

А книгу про красу природи

Б книгу про догляд за
рослинами та тваринами

11. Якщо б Ви працювали у лісовому господарстві, то захотіли:

А слідкувати за ростом
та розвитом дерев

Б керувати заготівлею
цінної деревини

12. Якщо Вас запросять провести вихідний день на дачі з фруктовим садом, то Ви би поїхали туди:

А весною

Б восени

Ключ.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
А	Е	П	К	Е	К	Е	Е	К	П	Е	К	Е
Б	К	Пг	П	П	Пг	Пг	К	П	Пг	П	Пг	Пг

Е – естетичний тип мотивації

К – когнітивний тип мотивації

П – практичний тип мотивації

Пг – прагматичний тип мотивації

Додаток И

Визначення типу екологічної свідомості студентів (методика № 3)

До Вашої уваги представлена низка тверджень про Ваше ставлення до природи. Виберіть і підкресліть той варіант твердження, який відображає Ваш характер відображення екологічного буття. Ваша відвертість є основою успіху нашого дослідження.

1. А. Найвищою цінністю є людина.
 Б. Найвищу цінність має природа.
 В. Найвищою цінністю є гармонійний розвиток людини і природи.

2. А. Довкілля – це власність людини.
 Б. Людина – не власник природи, а один із членів природного співтовариства.
 В. Людство повинно підкоритися природі.

5. А. Усе у довкіллі цінне настільки, наскільки корисне людині.
 Б. Уся діяльність людини оцінюється лише з точки зору корисності для природи.
 В. Діяльність людини у довкіллі повинна базуватися на принципі взаємної користі.

6. А. Світ має таку ієрархічну будову: Природа
 Людство.
 Б. Ієрархічна картина світу така: Людина
 Речі, створені нею
 Природа.
 В. Відмова від ієрархічної будови світу. Соціум не протистоїть світу природи, вони є елементами єдиної системи.

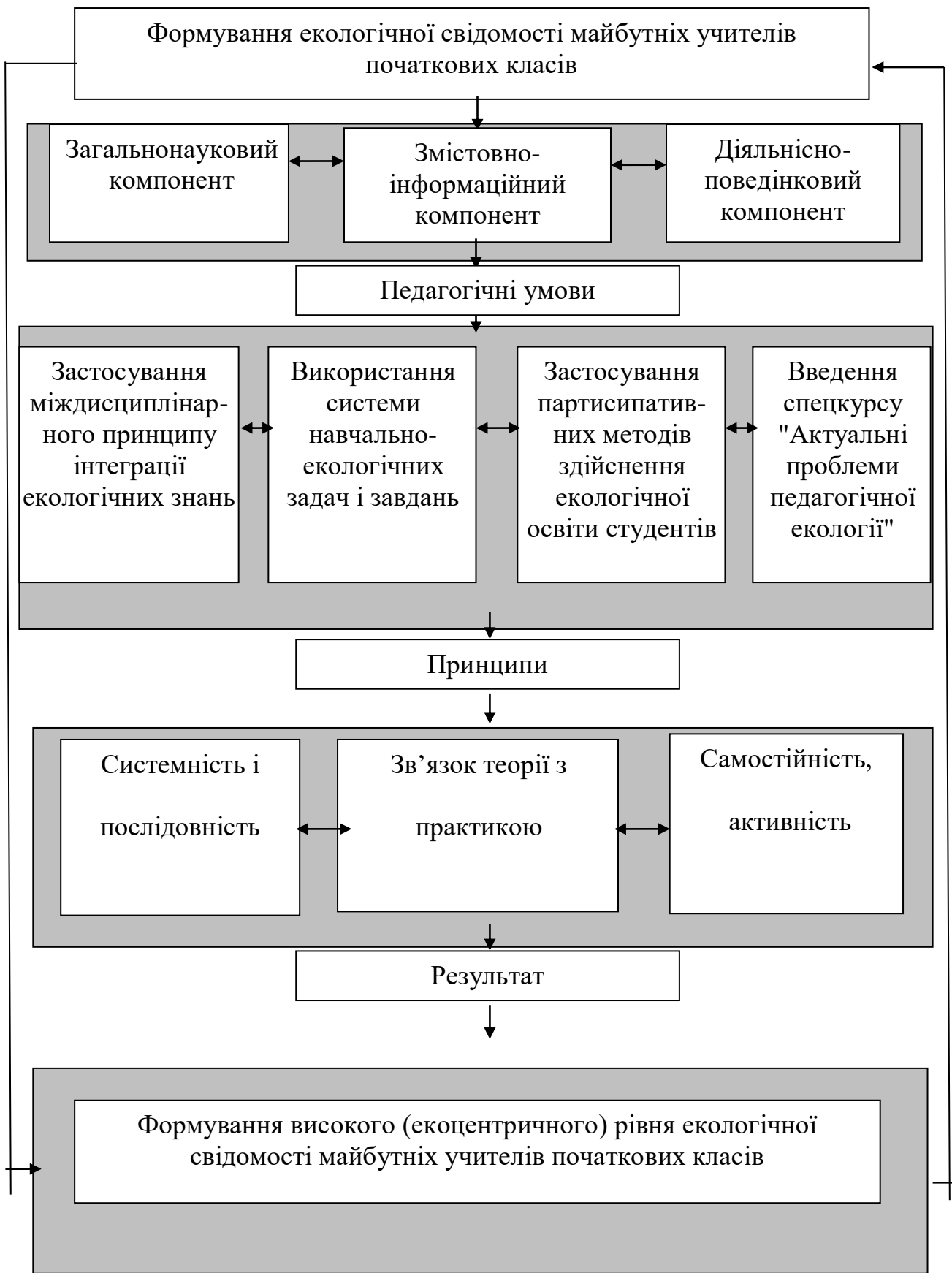
7. А. Мета взаємодії з природою – збереження її недоторканості в усьому різноманітті форм і видів.
 Б. Метою взаємодії з природою є максимальне задоволення як потреб людини, так і всього природного співтовариства.
 В. Взаємодіючи з навколишнім середовищем, основною метою людини є задоволення власних потреб, отримання користі від нього.

8. А. Природа – це об'єкт дії людини.
 Б. Природа – це суб'єкт по взаємодії з природою.
 В. Природа – це оточуюче людину середовище.

9. А. Розвиток довкілля має підкорюватися розвиткові людства.
 Б. Розвиток природи є процес, якому має бути підкорений розвиток людства.

- В. Розвиток природи і людства є процес коеволюції, взаємовигідної єдності.
10. А. Правильним і дозволеним є те, що корисно людині та людству.
Б. Правильним і дозволеним є те, що не порушує існуючої екологічної рівноваги у природі.
В. Правильним і дозволеним є те, що не порушує гармонійного співіснування людини та природи.
11. А. Природа охороняється людиною заради існування природи.
Б. Природа охороняється для майбутніх поколінь.
В. Природа охороняється заради гармонійної взаємодії людини та природи.
12. А. Етичні норми та правила діють у соціальній сфері, а не у природі.
Б. Етичні норми та правила поширюються і на взаємовідносини людини і природи.
В. Етичних норм і правил потрібно передусім дотримуватися у природі.
13. А. Розвиток приватної власності – це шлях розв’язання екологічних проблем.
Б. Усвідомлення власної відповідальності перед природою - шлях виходу з екологічної кризи.
В. Повернення до натурального господарства - розв’язання всіх екологічних проблем.

Модель процесу формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів



Додаток Л

Таблиця 9

Орієнтовний тематичний план спецкурсу

„Актуальні проблеми педагогічної екології”

Тематика	Організаційна форма	Кіль-ть годин	Прогнозовані результати
1. Проблеми оптимізації та гармонізації взаємовідносин суспільства і природи. Педагогічна екологія.	лекція-повідомлення	2	Усвідомлення значення педагогічної оптимізації відносин суспільства і природи.
2. Роль екологічної освіти та виховання у вирішенні екопроблем сучасності. Екологічна свідомість особистості педагога – важлива передумова ефективного формування екологічної свідомості учнів.	лекція-повідомлення, семінарсько-практичне заняття.	2 2	Усвідомлення значення соціально-професійного призначення педагога.
3. Концепції права, моралі та етики в екологічній свідомості. Вплив виду цивілізації та менталітету нації на зміст екологічної свідомості.	круглий стіл	2	Удосконалення правової та педагогічної культури
4. Проблеми та завдання формування екологічної культури та свідомості особистості.	лекція-повідомлення семінарсько-практичне заняття.	2 2	Піднесення професійної компетентності
5. Методи діагностування та аналізу екологічної свідомості учнів.	психолого-педагогічний тренінг	4	Піднесення професійної компетентності
6. Шляхи і засоби формування та розвитку екологічної культури та свідомості студентів.	лекція-повідомлення семінарсько-практичне заняття.	2 4	Активізація роботи, спрямованої на особистісно професійне вдосконалення
7. Розв’язання екологічних задач.	лабораторний практикум	6	Формування творчої особистості педагога

Продовж. табл. 9

8. Заходи, спрямовані на забезпечення екологічної спрямованості дозвілля школярів.	командна ділова гра	2	Активізація інтересу до новітніх освітніх технологій
9. Навчально-методична конференція на тему „Соціально-екологічна політика України”.	конференція	2	Збагачення гуманітарно-правової культури фахівця.
Разом			32 години

Додаток М

Таблиця 10

Розрахунок критерію Х (хі – квадрат)

Групи	Кількість чоловік	Категорія 1	Категорія 2	Категорія 3
ЕГ-1	25	$O_{1i} = 5$	$O_{1i} = 12$	$O_{1i} = 8$
КГ-1	29	$O_{2i} = 13$	$O_{2i} = 11$	$O_{2i} = 5$
ЕГ-2	33	$O_{1i} = 4$	$O_{1i} = 17$	$O_{1i} = 12$
КГ-2	30	$O_{2i} = 11$	$O_{2i} = 12$	$O_{2i} = 7$
ЕГ-3	28	$O_{1i} = 1$	$O_{1i} = 12$	$O_{1i} = 15$
КГ-3	24	$O_{2i} = 8$	$O_{2i} = 10$	$O_{2i} = 6$

Примітка:

категорія 1 – низький рівень;

категорія 2 – середній рівень;

категорія 3 – високий рівень.

$$\begin{aligned}
 T_{СП} &= \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^6 \frac{(n_1 \cdot O_{2i} - n_{2i} \cdot O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}} = \frac{1}{86 \cdot 83} \cdot \sum \frac{(86 \cdot 32 - 83 \cdot 10)^2}{10 + 32} + \frac{(86 \cdot 33 - 83 \cdot 35)^2}{41 + 33} + \\
 &+ \frac{(86 \cdot 18 - 83 \cdot 35)^2}{35 + 18} = \frac{1}{7138} \cdot \sum \frac{(2752 - 830)^2}{42} + \frac{(2838 - 3403)^2}{74} + \frac{(1548 - 2905)^2}{53} = \\
 &= \frac{1}{7138} \cdot \sum \frac{1922^2}{42} + \frac{(-565)^2}{74} + \frac{(-1357)^2}{53} = \frac{1}{7138} \cdot \sum \frac{3994084}{42} + \frac{319225}{74} + \frac{1841449}{53} = \frac{1}{7138} \cdot \\
 &\cdot \sum 87954,38095 + 4313,851351 + 34744,32075 = \frac{1}{7138} \cdot 127012,55 \approx 17,79
 \end{aligned}$$