**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

**КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

на тему: «**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**»

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0139-з

спеціальності «Початкова освіта»

освітньо-професійної програми «Початкова освіта»

І. О. Касторна

Керівник: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. н. з держ. упр. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Н. В. Яцук

Рецензент: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, канд. пед.н., доцент \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Г. З. Скірко

Запоріжжя

2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**Факультет** соціальної педагогіки та психології

**Кафедра** дошкільної та початкової освіти

**Рівень вищої освіти** магістерський

**Спеціальність** 013 «Початкова освіта»

**Освітньо-професійна програма** «Початкова освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ

**Завідувач кафедри \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2020 року

**ЗАВДАННЯ**

**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Касторній Ірині Олександрівні

**1. Тема роботи: «**Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до екологічного виховання молодших школярів»

керівник роботи Яцук Наталія Василівна, кандидат наук з державного управління, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти

затверджені наказом ЗНУ від 14.07.2020 р. № 1031-с

**2. Строк подання студентом роботи:** 23.11.2020 р.

**3. Вихідні дані до роботи:** матеріали педагогічної практики

**4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити**): визначити сучасні підходи до визначення змісту і структури екологічного виховання; охарактеризувати процес формування екологічного виховання у молодших школярів; визначити умови та методи формування екологічного виховання у молодших школярів; обґрунтувати та впровадити програму з розвитку екологічного виховання у молодших школярів; здійснити аналіз результатів впровадження програми з розвитку екологічного виховання у молодших школярів.

**5. Перелік графічного матеріалу:** 6 таблиць з результатами досліджень.

**6. Консультанти розділів роботи**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Розділ | Прізвище, ініціали консультанта | Дата, підпис | |
| Завдання видав | Завдання прийняв |
| Вступ | Яцук Н.В. | 02.10.19 р. | 02.10.19 р. |
| Розділ 1 | Яцук Н.В. | 04.11.19 р. | 04.11.19 р. |
| Розділ 2 | Яцук Н.В. | 23.03.20 р. | 23.03.20 р. |
| Висновки | Яцук Н.В. | 07.09.20 р. | 07.09.20 р. |
| Додатки | Яцук Н.В. | 21.09.20 р. | 21.09.20 р. |

**7. Дата видачі завдання:** \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Назва етапів кваліфікаційної роботи | Строк виконання етапів роботи | Примітка |
| 1 | Збір та систематизація матеріалу | жовтень-листопад | виконано |
| 2 | Написання вступу | листопад | Виконано |
| 3 | Написання першого розділу | грудень-квітень | Виконано |
| 4 | Написання другого розділу | травень-вересень | Виконано |
| 5 | Написання висновків | вересень | Виконано |
| 6 | Оформлення додатків | жовтень | Виконано |
| 7 | Оформлення роботи рецензування | жовтень-листопад | Виконано |
| 8 | Захист | грудень |  |

Студент **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** І.О. Касторна

( підпис )

Керівник роботи **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** Яцук Н.В**.**

( підпис )

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** Зубцова Ю.Є.

( підпис )

**РЕФЕРАТ**

Кваліфікаційна робота: 82 с., 6 таблиць, 79 джерел, 3 додатки.

Об’єкт дослідження: екологічне виховання молодших школярів

Предмет дослідження: педагогічні умови забезпечення екологічного виховання молодших школярів.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити систему педагогічних умов забезпечення екологічного виховання молодших школярів у процесі навчальної діяльності.

Методи дослідження:

– теоретичні – аналіз, порівняння, синтез, систематизація, класифікація та узагальнення теоретичних даних, представлених у педагогічній та методичній літературі, вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду з проблем екологічного виховання учнів.

– емпіричні – педагогічні спостереження, бесіди, педагогічний експеримент, контент-аналіз.

Теоретичне значення полягає у вивченні всіх аспектів екологічного виховання молодших школярів та організаційно-педагогічних вимог до його розвитку.

Практичне значення полягає в розробці та апробації програми з розвитку екологічного виховання молодших школярів.

Галузь використання: заклади освіти, позашкільні виховні заклади, центри соціального обслуговування.

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ, МОЛОДШІ ШКОЛЯРИ, ВИХОВАННЯ, ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ, КОМПЕТЕНТНІСТЬ.

**SUMMARY**

**Kastorna I. Training of the future primary school teacher for ecological education of primary schoolchildren**.

The qualification work consists of an introduction, 3 parts, findings, a list of references (79 items), and 3 addenda. The qualification work volume is 105 pages long, 82 of them – the main text. There are 6 tables.

The theoretical significance is to study all aspects of ecological education of primary schoolchildren and organizational and pedagogical requirements for its development.

The practical importance is the implementation and verification of a program for the development of ecological education of primary school children.

The research purpose: to provide theoretical grounds and give experimental verification of the effectiveness of the program for the formation of ecological education of primary schoolchildren.

The research tasks:

1) to define the essence and structure of ecological education in primary school;

2) to define ways and means of ecological education of pupils of primary school age;

3) to determine the influence of experimental methods on the effectiveness of the process of ecological education of primary schoolchildren.

The research object of the qualifying work is the ecological education of primary schoolchildren.

The research subject is organizational and pedagogical conditions for the formation of ecological education of primary schoolchildren.

The part 1 is “Theoretical and methodological principles of training future teachers for pedagogical and educational activities in primary school”.

The part 2 is “Formation of ecological culture as a psychological and pedagogical problem”.

The part 3 is “The practice of providing environmental education for primary schoolchildren in modern conditions”.

The obtained results can be used by primary school teachers of primary school educational institutions in the process of formation of ecological competence of primary school-age children.

The effectiveness of the proposed method of environmental education of primary schoolchildren in the learning process is proved.

**Key words**: ecological education, primary schoolchildren, education, training of primary school teachers, competencies.

**ЗМІСТ**

|  |  |
| --- | --- |
| Вступ…………………………………………………………………………..  Розділ 1. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної та виховної діяльності у початковій школі…………………...  1.1. Виховний ідеал в історії вітчизняної педагогічної думки……………..  1.2. Соціокультурне виховання учнів як складова підготовки майбутнього вчителя початкових класів……………………………………  Розділ 2. Формування екологічної культури як психолого-педагогічна проблема………………………………………………………………………  2.1. Формування екологічної культури школярів: психолого-педагогічний аспект………………………………………………………….  2.2. Система екологічного виховання у сучасній початковій школі……….  Розділ 3. Практика забезпечення екологічного виховання молодших школярів в сучасних умовах…………………………………………………  3.1. Пошук шляхів вдосконалення системи формуванняекологічної культури молодших школярів……………………………………………….  3.2. Аналіз експериментального дослідження……………………………...  Висновки….…………………………………………………………………..  Список використаних джерел………….…………………………………….  Додатки….……………………………………………………………………. | 8  15  15  34  46  46  55  66  66  81  91  95  101 |

**ВСТУП**

Процеси глобалізації та євроінтеграції України, демократичні перетворення в соціально-політичному та економічному житті детермінують масштабні трансформації в сучасному культурно-освітньому просторі. Освіта покликана забезпечити реалізацію виховної, дидактичної та розвивальної функцій педагогічного процесу на засадах соціокультурності. Про це зазначається в нормативних освітніх документах: Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст. (2002), законах України “Про освіту” (2006), “Про вищу освіту” (2014), Концепції національного виховання студентської молоді (2009), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2012), Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013) та ін.

У сучасних умовах реформування освіти актуальність досліджуваної проблеми пояснюється низкою чинників. По-перше, істотно розширилися професійні функції вчителя як суб’єкта соціально-педагогічної діяльності, предметом якої є: соціокультурне виховання учнів в руслі інноваційного підходу та гуманістичної парадигми; створення умов для їх ефективної адаптації до навчально-виховного процесу; розвиток особистісно значущих цінностей для успішної соціалізації в школі; запобігання асоціальним явищам і вчинкам, своєчасне подолання кризових ситуацій; формування соціально активної особистості шляхом активізації педагогічного потенціалу соціуму. Тому вирішення окреслених соціально-виховних завдань вважаємо важливою складовою діяльності вчителя початкових класів. По-друге, соціально-економічна та політична криза в суспільстві призводить до зростання кількості неблагополучних сімей, сиріт і напівсиріт, тенденційного збільшення в соціально-виховному середовищі школи девіацій серед неповнолітніх. У зв’язку з цим, професійна діяльність учителя початкових класів поширюється на соціальне виховання учня.

По-третє, школу сьогодні розглядають як відкриту соціальнопедагогічну систему, тому й соціально-педагогічна діяльність у ній ґрунтується на співпраці всіх працівників у вирішенні проблем вихованця: адміністрації навчального закладу, соціального педагога, психолога, учителя початкових класів, вихователя та ін. По-четверте, особливістю професійної діяльності педагога початкової школи є багатопредметне навчання та виховання конкретного контингенту учнів.

Це створює достатні можливості для психологічного діагностування дітей, налагодження продуктивної роботи з їхніми батьками (опікунами) щодо розвитку обдарованості чи надання (за потреби) кваліфікованої соціальнопедагогічної допомоги. Нарешті, сензитивність молодшого шкільного віку сприяє ефективності соціально-виховного впливу, насамперед учителя, який у період початкового навчання, зазвичай, слугує взірцем для наслідування. Названі чинники визначили зростання вимог до якості підготовки випускників вищих навчальних закладів напряму “Педагогічна освіта”, що передбачає її фундаменталізацію, посилення методологічної складової, залучення майбутніх фахівців до науково-дослідницької роботи, формування культури системного аналізу, вмінь адаптуватися до соціокультурних змін, прогнозувати результати своєї праці тощо. У зв’язку з цим, важливим завданням професійної освіти є визначення стратегій підготовки майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі. Численні наукові розвідки створюють належні передумови для подальшого теоретико-методичного дослідження окресленої проблеми, а саме:

- здійснено науково-філософське осмислення освітньої діяльності, визначення її тезаурусу, обґрунтування морфологічних, організаційних і функціональних аспектів (В. Андрущенко, Г. Васянович, А. Герасимчук, В. Кремень, Н. Ничкало та ін.), аналіз педагогічної діяльності як особливого виду соціальної діяльності (О. Глузман, С. Пазиніч, О. Пономарьов, В. Радул, О. Романовський, В. Семиченко та ін.);

- розроблено дидактичні концепти педагогічної діяльності (Ю. Бабанський, В. Беспалько, І. Лернер, П. Підкасистий, І. Підласий, М. Скаткін);

- окреслено теоретичні основи соціально-педагогічної діяльності (О. Безпалько, В. Бочарова, Р. Вайнола, А. Капська, Л. Коваль, С. Пальчевський та ін.) у контексті мети щодо створення сприятливих умов соціалізації та всебічного розвитку зростаючої особистості;

- досліджено методологічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя (С. Вітвицька, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, М. Євтух, В. Кононенко, В. Краєвський, І. Смолюк, Г. Тарасенко, В. Чайка та ін.), а саме: особистісно орієнтованої підготовки як професіонала (Ш. Амонашвілі, І. Бех, М. Чобітько, І. Якиманська та ін.), педагогічної творчості (С. Сисоєва, Р. Скульський, Т. Сущенко), психологічних механізмів особистісно-діяльнісного підходу до організації навчально-виховного процесу (Г. Балл, О. Киричук, Г. Костюк, В. Роменець та ін.), готовності до інноваційної педагогічної діяльності (І. Гавриш, М. Кларін, О. Комар, О. Мариновська, В. Сластьонін та ін.). Окрім того, низкою дисертаційних праць останніх десятиліть визначено теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (Н. Бібік, В. Бондар, А. Коломієць, О. Кучерявий, С. Литвиненко, С. Мартиненко, О. Савченко, О. Хижна, Л. Хомич та ін.). Вивчення теорії і практики професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у соціально-педагогічному контексті посилює актуальність досліджуваної проблеми, яка супроводжується низкою об’єктивних суперечностей між: постійно зростаючими суспільними вимогами до вирішення вчителем професійних соціально-виховних завдань у руслі гуманістичної концепції освіти та реальним рівнем його особистісної готовності; потребою підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності у вищому педагогічному навчальному 9 закладі та відсутністю належного теоретико-методологічного супроводу цього процесу; традиційним навчально-методичним інструментарієм розвитку особистості майбутнього фахівця та необхідністю його модернізації з урахуванням сучасних соціально-педагогічних технологій.

Науково-технічний прогрес викликав бурхливий розвиток промисловості, сільського господарства, транспорту, зумовив появу великої кількості шкідливих речовин, побутових і виробничих відходів, що суттєво забруднюють і руйнують навколишнє середовище, викликають незворотні зміни в біосфері Землі. Спеціалісти стверджують, що в останні десятиліття планета Земля «працює на межі» своїх біологічних можливостей щодо підтримки життєдіяльності людства.

Екологічні проблеми, з одного боку, є наслідком науково-технічного розвитку людства, а з другого – вони інтенсивно впливають на економічне становище в тій чи іншій країні або її регіоні і, щонайголовніше, на менталітет суспільства. Тобто такі важливі категорії нашого життя, як культура, освіта, екологічна ситуація і економічне становище взаємопов’язані, нерозривні і визначають майбутнє не тільки будь-якої держави, а й людського суспільства в цілому.

Багаторічний досвід педагогічної роботи дає змогу стверджувати, що «взаємозв’язок освіти, культури й економічного становища і екологічної ситуації сьогодні визначає самопочуття людства, його роль у нашому житті зростає з року в рік, а екологічний компонент набуває все більшого значення» [40, с.19]. Крім того, виявилося, що «вирішити екологічні проблеми тільки на основі законодавчої бази або за допомогою економічних підходів швидко не вдається» [71, с.30].

Суспільству сьогодні потрібні виховані, грамотні та культурні в екологічному відношенні люди. Усвідомлюючи, що людство не може не втручатися в природу, маємо відшукувати нові шляхи, технології виробництва, за яких припиниться необдуманий та безвідповідальний тиск на навколишнє середовище, будуть враховуватись вимоги екологічних законів. Саме тому так важливо розпочати екологічне виховання з дитячого, ще дошкільного віку.

В умовах сьогодення гостро постали перед людством екологічні проблеми: забруднення ґрунтів, повітря, водойм токсичними відходами, вимирання десятків видів рослин та тварин, озонові діри, збереження генофонду та ін. Головною причиною усіх негараздів природи була і є людина. Не усвідомлюючи свого місця у навколишньому природному середовищі, вона шкодить насамперед собі, своїм нащадкам.

Ось чому зараз перед учителями та вихователями стоїть завдання екологічної освіти і виховання молоді, а починати слід з найменших школярів, враховуючи їхні морально-психологічні особливості. Діти цього віку сприймають на віру все сказане вчителем, його думка є для них більш вагомою, ніж думки друзів-однолітків, інших дорослих. Вони більш емоційні, ближче до серця сприймають негаразди інших, сильніше співпереживають.

У формуванні екологічної свідомості відповідальна роль належить початковій школі, яка є однією з перших ланок становлення людини – громадянина. Основні риси характеру особистості формуються у ранньому дитинстві, і спілкування з природою має у вихованні дитини першорядне значення. Для успішного екологічного виховання молодших школярів необхідно вичленити екологічний потенціал кожного навчального предмета. Основну роль при цьому слід відвести природознавству та урокам читання, під час вивчення яких необхідно закласти наукову основу природоохоронної діяльності дітей.

У процесі навчальної діяльності головне – «розпочати формування цілісного уявлення про природне і соціальне середовище, виробляти правильну поведінку в колективі і природі» [36, с. 63]. У процесі вивчення різних навчальних предметів молодші школярі мають засвоїти знання про взаємозв’язок і взаємовплив живої і неживої природи, природи і виробничої діяльності людей та необхідність мінімального втручання людини у природні процеси, які у випадку недбалого ставлення можуть стати незворотними і некерованими.

Проблеми екологічного виховання та формування екологічної культури школярів досліджували як класики педагогічної думки (В. Сухомлинський [70], К. Ушинський [72] та ін.), так і сучасні вчені-педагоги (В. Горощенко [16], Н. Жестова [24], Л. Іщенко [32], А. Кузьмінський [42], Н. Мойсеюк [48], М. Фіцула [73], В. Ягупов [79] та ін.), методисти (Н. Байбара [1], О.  Біда [5], О. Варакута [7], О. Іванова [30], С. Іващенко [31], Н. Коваль [37; 38], І. Коренева [40], О. Плахотип [56], Г. Пустовіт [59], О. Химинець [75] та ін.) та вчителі-практики (Г. Бондаренко [6], О. Гавриленко [13], Ю. Рева [62], Л. Різник [63; 64], Л. Руденко [65], А. Степанюк [69], О. Ткаченко [71], Н. Хлонь [76], З. Шевців [77] та ін.).

Відтак вчені виявили, що свідоме й бережливе ставлення до природи слід формувати з дитинства у сім’ї та школі, за умови активного формування екологічної культури й накопичення систематичних знань у цій галузі. Екологічне навчання і виховання – це психолого-педагогічний процес, спрямований на формування в людини знань наукових основ природокористування, необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації та активної життєвої позиції в галузі охорони, збереження і примноження природних ресурсів.

Отже, необхідність удосконалення процесу формування екологічної культури у початкових класах зумовило **актуальність** проблеми й вибір теми дослідження.

**Об’єкт дослідження**  – екологічне виховання молодших школярів.

**Предмет дослідження**  – педагогічні умови забезпечення екологічного виховання молодших школярів.

**Мета дослідження**  – теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити систему педагогічних умов забезпечення екологічного виховання молодших школярів у процесі навчальної діяльності.

**Гіпотеза дослідження:** формування екологічної культури молодших школярів буде значно ефективнішим, якщо воно здійснюється із врахуванням наступних педагогічних умов: зв’язок з життям, наступності, єдності діяльності на уроці і в позаурочний час, різноманіття форм екологічного виховання, практичної спрямованості у формуванні екологічної культури молодших школярів.

Відповідно до поставленої мети та гіпотези дослідження визначені **завдання дослідження** :

1) Розкрити сутність та структуру екологічного виховання у початковій школі.

2) Розкрити шляхи та засоби екологічного виховання учнів молодшого шкільного віку.

3) Визначити вплив експериментальної методики на результативність процесу екологічного виховання молодших школярів.

Для розв’язання поставлених завдань і перевірки гіпотези використано адекватні авторському задуму методи дослідження.

**Теоретичні методи дослідження** : аналіз, порівняння, синтез, систематизація, класифікація та узагальнення теоретичних даних, представлених у педагогічній та методичній літературі, вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду з проблем екологічного виховання учнів.

**Емпіричні методи дослідження** : педагогічні спостереження, бесіди, педагогічний експеримент, контент-аналіз.

**Теоретичне значення** полягає у вивченні всіх аспектів екологічного виховання молодших школярів та організаційно-педагогічних вимог до його розвитку.

**Практичне значення** полягає в розробці та апробації програми з розвитку екологічного виховання молодших школярів.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

**1.1. Виховний ідеал в історії вітчизняної педагогічної думки**

Специфічною умовою забезпечення стійкості педагогічно зорієнтованого середовища в умовах соціально-педагогічної системи вважаємо наявність загальнокультурних і виховувальних цілей, що ґрунтуються на вселюдських цінностях та єдності суспільної ідеології, яка об’єднує інтереси учасників соціально-педагогічної діяльності (вчителів, батьків, учнів) і допомагає вирішувати наявні протиріччя. Вчитель як суб’єкт управління вихованням у соціально-педагогічній системі здійснює поточну та перспективну координацію проектованих цілей, які носять концептуальний, координаційний і контрольно-превентивний характер.

Відповідно ціль розглядаємо як ідеально створений в уяві кінцевий результат діяльності (в т.ч. соціально-педагогічної). Ідеал як поняття у загальний науковий обіг увійшло наприкінці XIX–поч. XX сторіччя, передусім, завдяки діяльності німецького поета-гуманіста Ф. Шиллера (F. Schiller), який осмислив художньо-естетичні принципи ідеалу краси, людських взаємин, духовності, свободи. Ідеал (франц. іdeal, від грец. ίδέα – ідея, первообраз) – уявлення про найвищу досконалість, що, як взірець, норма й найвища мета, визначає певний спосіб і характер дії людини. Ідеал (лат. idealis – ідеальний) – «взірець досконалості, образ бажаного та уявного майбутнього, досконалого суспільного життя», що синтезує ціннісні орієнтації, життєві принципи, «рівень домагань, задуми та вчинки в цілісну лінію осмисленої поведінки, життєвого шляху людини, суспільної групи».

У концептуальних педагогічних системах різних часів уявлення про соціально-виховний ідеал як уявний феномен, поруч із принципами, поняттями, законами, ідеями, здебільшого узагальнювались у категорії «знання». В етико-естетичному контексті – це уявлення про вищий ступінь досконалості у відносинах між людьми в суспільстві; в педагогічному сенсі – найвищі уявлення про результати соціально-виховної взаємодії.

Очевидно, виховний ідеал – це уявлення про мету формування гармонійно розвиненої особистості як суспільної істоти з урахуванням найвищих духовно-моральних пріоритетів. У сучасному освітньому просторі ХХІ сторіччя дедалі гострішою стає проблема пошуку виховних пріоритетів серед дітей і молоді, переоцінки традиційних освітніх парадигм з урахуванням суб’єктного досвіду особистості, соціальності, помітні спроби пошуку інноваційних шляхів СПД.

Унаслідок гіперболізації й некритичного сприймання сумнівних цінностей західноєвропейського життя, що часто суперечать традиційним виховним ціннісним орієнтаціям українців, у сучасних дітей і молоді формуються не властиві їм ідеали, що суперечать соціокультурним нормам народу, його ментальності. Не випадково питання національних виховних пріоритетів в освіті знайшли своє відображення в наукових працях І. Беха, Г. Васяновича, О. Дубасенюк, М. Євтуха, В. Кременя, Н. Лисенко, О. Савченко, О. Сухомлинської, Р. Скульського та ін. У дипломній роботі поняття «ідеал» розглядаємо як мету й процес, що гіпотетично провокує суперечність. Адже соціально-педагогічна діяльність учителя, як і будь-яка інша діяльність, зорієнтована на досягнення конкретної мети – головного елемента соціально-педагогічної системи – заради наближення її предмета до досконалості, довершеності мисленного образу. Відтак, ідеал як процес є завжди недосяжним.

Джерелом визначення мети, що відзначається універсальністю та суспільним характером (ураховує соціальне замовлення), є соціальновиховний ідеал, який відображає ціннісні орієнтири й установки конкретної етнічної спільноти. Р. Скульський виокремлює ідеали суспільні, політичні, естетичні, моральні та інші, акцентуючи на тому, що названі й неназвані їх види є похідними і залежать від виховного, формувального впливу певних осіб чи суспільних інститутів. Учений вкладає в зміст поняття “виховний ідеал” уявлення людей про найбільш важливі якості людини, про її вихованість, культуру взаємин у соціумі, взірець поведінки. Визначення мети виховання К. Ушинський вважав «кращим пробним каменем усяких філософських, психологічних і педагогічних теорій». Ця проблема є чи не найважливішою в соціально-педагогічній науці. Нам глибоко імпонує думка І. Підласого про те, що «в центрі національного виховання має стояти людина, і не просто людина, а українець». Г. Волков фундамент виховного ідеалу вбачав у формуванні національної гідності особистості. В його працях домінує думка про те, що кожна людина своєю поведінкою не повинна давати приводу погано думати про свій народ: «Будь таким, щоб по тобі достойно судили про твій народ…».

Отже, більшість сучасних науковців наголошують, що мета соціального виховання полягає у формуванні досконалої особистості з притаманними їй цінностями, що становлять загальнолюдські начала. Існують різні концептуальні підходи щодо визначення сутності і змісту ідеалу. Умовно їх можна поділити на ідеалістичні й матеріалістичні. Ідеалістичні концепції у своїй основі поділяють на суб’єктивноідеалістичні та об’єктивно-ідеалістичні.

Суб’єктивно-ідеалістичне тлумачення сутності й змісту ідеалу яскраво представлено в теоретичних розвідках Дж. Берклі, І. Канта, Ф. Ніцше, А. Шопенгауера, Д. Юма та інших, які абсолютизували роль почуттів, свідомості, волі у пізнанні навколишнього світу, а також у творенні, вияві й функціонуванні ідеалу.

Сучасний суб’єктивний ідеалізм знайшов своє продовження в концепціях екзистенціалізму, феноменології, інтуїтивізму, неокантіанства (А. Бергсон, Е. Гуссерль, Р. Інгарден, Ж.-А. Камю, П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.). Об’єктивно-ідеалістичне тлумачення сутності і змісту ідеалу найбільш рельєфно представлено в філософських поглядах М. Бердяєва, Г. Гегеля, Г.Сковороди, В. Соловйова, П. Флоренського, Ф. Шеллінга та ін., які в основу існування й пізнання всього сутнього, в тому числі й ідеалу, покладають абсолютну ідею. Сучасний об’єктивний ідеалізм як «оновлений ідеалізм», інтерпретуючи діалектику Г. Гегеля та його вчення про абсолютну ідею, дійсним суб’єктом мислення вважає «абсолютну дійсність». Філософи Ф. Бредлі (F. Bradley), Б. Бозанкет (B. Bosanquet), Дж. Мак-Таггарт (McTaggart), К. Леві-Строс (C. Lévi-Strauss), Ж.-М.-Е. Лакан (J.-M.-É. Lacan), Дж. Р. Сірл, М. Фуко (M. Foucault) вважають, що в ідеалі людина має вільно підпорядковуватися загальному (суспільному).

Крім того, оскільки в історії людства, як і в житті окремого індивіда, змінюються ідеали, фази людського досвіду, то вони мають належним чином узгоджуватися, що призведе до загального добра, краси у людських відносинах.

Абсолютний дух – це єдина реальність, яка уможливлює існування людського ідеалу. Матеріалістична концепція ідеалу здебільшого представлена в теорії марксизму-ленінізму, хоча її розробляли також представники епохи просвітництва, революціонери-демократи (К. Гельвецій, О. Герцен, Д. Дідро, М. Добролюбов, Ж. Руссо, І. Франко, М. Чернишевський та інші). Проблему ідеалу вони ставили в контексті ідеального й реального в умовах антагоністичних суспільних відносин.

Суспільні відносини, за їхньою концепцією, роблять біологічну істоту соціально культурною людиною, котра здатна творити ідеал краси, добра, духовності. Вищим ідеалом у матеріалістичній концепції вважався вільний і гармонійний розвиток особистості. Історія засвідчує, що цьому ідеалові неможливо було реалізуватися, оскільки модель цього суспільства носила авторитарний характер. Натомість сучасні неомарксисти (Ю. Хабермас (J. Habermas), Г. Маркузе (H. Marcuse), М. Мерло-Понті (M. Merleau-Ponty) намагаються доповнити і реформувати марксизм згідно нових соціально-історичних реалій, великого значення надають створенню інформаційного суспільства. Їхнім ідеалом є меритократичне суспільство, в якому особистість здатна максимально реалізувати себе на засадах освіти, науки, культури. Сутність виховного ідеалу в СПД розглядаємо в співвідношенні філософських категорій «можливість» і «дійсність», «конкретність» й «абстрактність», «зміст» і «форма», «причина» і «наслідок», «свобода» й «необхідність». Ідеал є завжди на перетині потенційного і актуального, отже, можливого та дійсного.

Ще Аристотель наголошував, що є два світи існування матеріального і духовного: сутнє в можливості і сутнє в дійсності. Г. Гегель вказував, що все дійсне спочатку існує як можливе; дійсним філософ називає те, що відповідає поняттю, ідеї. Можливість і дійсність віддзеркалюють певні моменти ідеалу.

Дійсність ідеалу – це все багатство його змісту. У кожному конкретному моменті ідеал володіє конкретним змістом. Він містить у собі певні передумови виникнення нової дійсності, отже, її можливість (стосовно цієї дійсності). Можливість – це майбутнє ідеалу в його теперішньому вияві. Вона не існує окремо від дійсності, а є одним із її моментів. Можливість є завжди внутрішньо суперечливою, тому містить в собі як позитивні, так і негативні аспекти.

Можливість – це дещо існуюче, оскільки в дійсності знаходяться передумови майбутнього. Відтак можливість – це щось неіснуюче, адже майбутнього немає в теперішньому. Варто зазначити, що існують абстрактні та реальні можливості. Це цілком стосується й виховного ідеалу, який також може бути абстрактним, або ж реальним. Можливість ідеалу має об’єктивну основу існування. Такою основою є єдність його змісту та умов існування.

Зі зміною змісту ідеалу й зовнішніх умов базис можливості також зазнає трансформацій. Це означає, що основа можливості ідеалу змінюється. При досягненні певної величини своєї основи можливість ідеалу перетворюється в дійсність, тобто ідеальні уявлення про виховання людини, здатної активно самореалізуватись і змінювати соціальне середовище, втілюються в практичній діяльності. У соціально-педагогічній науці поняття про ідеал як загальну форму діяльності розглядаємо з погляду його конкретності та абстрактності. Абстрактність виявляється в тому, що уявлення про пріоритети соціально-виховної діяльності в соціумі однакові, незалежно від сфери зайнятості людини, її генетичної спадковості, походження, віросповідання, місця проживання, талантів, соціальних контактів, індивідуальних особливостей тощо. Конкретність передбачає застосування визначеного ідеалу згідно виокремлених постулатів, зокрема ідеал громадянина, ідеал вчителя, ідеал добра, ідеал краси, ідеал вихованої людини, ідеал суспільства та інші.

Зміст ідеалу – це варіативна сукупність уявлень про довершену особистість майбутнього, а його форма, що слугує відображенням способу організації та існування предметів (явищ) навколишнього світу, – завжди консервативна, інваріантна, оскільки спрямована на реалізацію виокремленого змісту, що містить ціннісні смисли. Наприклад, за О. Вишневським, базовими складовими змісту виховного ідеалу є духовність і національність [64, с. 11]. Духовність учений визначає виключно на засадах християнсько-філософської концепції, але в дискурсі нашого дослідження духовність розглядаємо в найширшому значенні цього поняття як загальнолюдську цінність, що невіддільна від категорії “суспільності”, оскільки “віддзеркалює наявність двох фундаментальних потреб: індивідуальної потреби пізнання та соціальної потреби жити, діяти для інших [45, с. 310]. Виходимо з того, що спрямування СПД завжди відображає ідеали певного суспільного устрою в діючому духовному полі. Виховний ідеал – національно детермінований, тобто творення його змісту з допомогою різних форм відбувається на основі традиції, «зведення величавої будови власної культури» здійснюється кожним наступним поколінням, яке «будує свій поверх», зберігаючи наслідкові елементи традиції [64, с. 12]. Вкладаючи в зміст поняття «виховний ідеал» найвищі духовні якості, Г. Ващенко небезпідставно застерігає від надмірного захоплення другорядними українськими традиціями та звичаями. Він зауважує: «Традиційний ідеал людини – це не вишивана сорочка, яку можна скинути і все ж таки залишитись українцем. Ідеал людини – це те найкраще, що створив народ в розумінні властивостей людської особовости та її призначення» [15, с. 103].

Отже, у соціально-педагогічній меті з усією повнотою відображається народна ментальність. На думку деяких дослідників, вона включає в себе практичну розумність, шляхетний розум та інтелект як інструмент різного ступеня спроможності [59, с. 269]. Як зазначає П. Кононенко, вести мову про менталітет українців – це аналізувати їхні помисли й ідеали, їхній світогляд, індивідуально-національні риси характеру й життєдіяльності, основи та своєрідність духовності. А це, на думку автора, означає бачити їх і в загальній типовості (загальнолюдськості), однак обов’язково в особовій неповторності, визнавати за ними право на самобутнє (у тому числі й державно-політичне) буття [31, с. 371].

Незважаючи на дискусії вчених щодо сутності виховних пріоритетів, істотним є те, що в основі його лежать традиційні ідеали. Цей висновок переконливо доводить у своїх дослідженнях американець Дж. Гасфілд (Joseph R. Gusfield) [62]. Автор зауважує, що для розвитку держави вкрай необхідно спиратися на традиційні для її населення вартості. Так, український етнос сформувався на ґрунті кількох груп, які індентифікувалися воєдино, утворивши націю. Тому темперамент, традиції, одяг, обряди (ті атрибути нації, які Г. Ващенко називає другорядними) гуцула, бойка, подоляна, поліщука та інших груп характеризуються змістовою багатобарвністю, вирізняються певними відтінками, однак незмінною для них усіх залишається внутрішня сутність – мета, виховний ідеал, світогляд, етика, естетика тощо.

Розглянемо зміст виховного ідеалу в руслі синергетичного розуміння цілісності світу через категорії «причина» та «наслідок». Перенесення уваги від причини виникнення певних уявлень про «ідеальне» становлення особистості до виникнення об’єктивних причин їх зародження у суспільстві дозволяє уникнути неадекватного розгляду ситуації біфуркації як наслідку попереднього стану, оскільки цей стан ще не вважається критичним і не є причиною особливої точки.

У динамічному суспільно зумовленому хаосі кожна точка простору слугує точкою виникнення причини та кожний крок нелінійної динаміки пов’язаний із випадковим вибором можливих варіантів [24, с. 9].

Очевидно, причиною динаміки уявлень про ідеальне в людині є кризові стани в історії суспільства, зокрема у сфері культури, науки, освіти, що ставили завданням формування, вдосконалення особистісних характеристик зростаючої особистості. Відтак наслідки впровадження більшості виховних систем – негативні, більшість ідеалів (передусім, освітньо-виховних) залишились нереалізованими через неадекватні форми їх вираження. Формування й реалізація виховного ідеалу в СПД уможливлюються за умов реальної свободи. Найкращі ідеали спотворюються, стають непотрібними за умов несвободи як суспільної, так й особистісної. Категорія «свобода» у філософсько-педагогічній літературі тривалий час визначалася як усвідомлена необхідність і дії людини відповідно до своїх знань, можливість і здатність вибору відповідних дій. Таке розуміння свободи яскраво представлено в працях Б. Спінози, Г. Гегеля, Ф. Енгельса, С. Гессена, І. Ільїна та інших. Зокрема, Г. Гегель писав: «Ідею становить лише те, що має своїм предметом свободу» [18, с. 212]. Далі філософ стверджував: «Перед лицем свободи ніщо не має значення, вона є всезагальним, яке повинно досягнути стверджувального наявного буття, що могло бути для неї межею, запереченням» [Там само, с. 39]. Свобода є початком і кінцем життя, лише в свободі розкривається повнота особистості. Лише у вільній діяльності здійснюється творчий світ людини і світ буття.

Духовна свобода спонукає людину до осмислення сенсу буття, осмислення старих та пошуку все нових і нових ідеалів. Для педагога це виявляється передусім у постійному пошуку виховного ідеалу у своїй соціально-педагогічній діяльності, спрямованій на гуманістичне, духовноморальне виховання молоді. М. Бердяєв, заперечуючи тезу «свобода – усвідомлена необхідність», доводив, що «свобода не є царицею сваволі й випадку, на відміну від царства закономірностей і необхідності…» [52, с. 369]. Філософ наголошував, що немає сенсу прагнути ідеалу – заради ідеалу, свободи – заради свободи, і ідеал, і свобода повинні мати чітко вивірену мету і зміст, інакше це прагнення буде небуттям, нездійсненністю. «Негативна, формальна, пуста, беззмістовна свобода перероджується в необхідність, у ній буття деградує» [Там само, с. 37].

Свобода, як і ідеал, мають бути осяяні людським розумом. Виховний ідеал, що реалізується за умов наявної свободи, вільної соціально-педагогічної діяльності, зближує людей, робить їхні відносини справді людськими, гармонійними, високоморальними. Без гуманного виховного ідеалу молода людина часто-густо втрачає життєві орієнтири й ціннісні смисли. Тому виховний ідеал – це творчий акт і неможливо очікувати ефективної діяльності особистості майбутнього педагога, яка діє лише за умов необхідності, або ж випадковості.

Ідеали мають історичний характер і є важливими факторами реґуляції діяльності та поведінки людей [52, с. 115–116].

Це означає, що вивчення педагогіки невіддільне від середовища її функціонування: практично кожна подія в історії залишає свій відбиток в культурі, психології, суспільній діяльності етносу.

Виходячи з того, що виховний ідеал є еволюційно детермінованим, оскільки нова історична епоха загострює суперечності можливості та дійсності, осмислення мети, уявлень про взірець досконалості істотно вирізняються, передусім за змістом і формою, аналіз пріоритетних цінностей у СПД здійснюватимемо в історичній ретроспективі.

У дискурсі популяризації соціально-виховного ідеалу в період педагогічного просвітництва (ХІХ ст. – 1905 р.) працювали Х. Алчевська, В. Антонович, О. Барвінський, О. Духнович, Б. Грінченко, М. Грушевський, К. Ушинський, І. Франко, Т. Шевченко, П. Юркевич та інші. Вчені ставили метою формування національної ідеї, розвиток і збереження української культури як специфічного феномена. Педагогічні пошуки здебільшого носили етнографічне спрямування. Так, дослідник української етнопедагогічної мудрості О. Духнович виступав за ідеали національної ментальності, рідної мови, культури; на цих засадах возвеличив народну педагогіку й обґрунтував правомірність вживання цього поняття в науковій термінології.

Вивчаючи соціально-виховний ідеал, К. Ушинський вважав, що головним завданням педагога, справжньою метою його життя є дати людині діяльність, яка б наповнила її душу й могла б наповнювати її вічно. Педагог наголошував, що «основною метою виховання людини може бути тільки сама людина, бо все інше в цьому світі… існує для людини», «в людині мету виховання становить душа», для якої метою виховання є «дати їй вічну, по змозі, повну, широку, що всю її поглинає, діяльність» [55, с. 243].

Учений був переконаний у необхідності високодуховної, вільної, що наповнює душу, діяльності. Адже людині властиве «прагнення жити або прагнення до свідомої діяльності, тобто прагнення мислити, почувати, діяти», бо «погано розвивається … та людина, чия психічна потреба діяльності знайде собі щедре задоволення і тілесних насолодах і, нерозвинена вчасно, звикне до вузьких меж цієї сфери» [55, с. 74–75].

Саме К. Ушинський започаткував проблему гуманістичного виховання особистості на засадах єдності науки й релігії, в центрі якого – принцип природовідповідності. Автором науково обґрунтовано теорію педагогічної антропології. Пріоритетом СПД вчителя Б. Грінченко визначає формування національно свідомих українських громадян, котрі розуміли б істинне становище народу (його життя, побут, потреби, в т.ч. просвіти) та повинні своїм життям, своїм поводінням, своїми знаннями, зробити в народа віру й повагу до себе [21, с. 48]. Безумовно, що реальна непридатність окремих шкіл для навчання дітей актуалізували проблему соціального виховання, головна роль відводилась народному вчителеві, котрий також відчував матеріальну скруту.

Відтак, на цьому тлі Б. Грінченко активно виступає за духовне відродження української нації, збереження та вивчення рідної мови, літератури, культури як дієвих засобів виховання особистості. Віддавши майже половину свого життя педагогічній діяльності, вчений навчав дітей рідної мови, залишив у спадок скарбницю науково-публіцистичних творів для формування національно свідомих громадян. Цей період вважають народницьким, домінантним у створенні ідеалів української нації в її модерному значенні. Важливим соціально-виховним завданням того часу було формування релігійних морально-етичних цінностей, патріотизму, працьовитості, любові й шани до народних звичаїв і традицій.

З 1905 року розпочинається період розвитку соціально-виховних пріоритетів українців із внесенням в структуру педагогічної науки національного компонента. Вчені (С. Русова, Я. Чепіга, І. Огієнко та інші) працюють над концепцією національного виховання дітей і молоді, проблемою формування громадянина і господаря країни. Зокрема, фундатор вітчизняної теорії і методики дошкільного виховання С. Русова, аналізуючи дві системи початкового навчання та виховання (Монтессорі і Декролі), приходить до висновку, що в основу виховання української дитини має покладатися принцип, що пронизує обидві згадані системи, – принцип автонавчання, пробудження власних інтелектуальних сил працею самої дитини [26, c. 20].

Водночас дослідниця акцентує: національній школі потрібна педагогічна система, адекватна темпераментові української душі. З 1920 року почався період експериментування і розвитку українських соціально-виховних ідеалів в умовах радянського дискурсу. Пріоритетними в освітній сфері виокремились питання підготовки вчителя до соціальнопедагогічної діяльності з дітьми. Так, у 20-х роках ХХ століття істотною ознакою української педагогічної освіти став принцип європеїзації, соціалізації теорії і практики змісту освіти, пріоритетності вивчення українознавчих дисциплін у навчальних закладах різних типів.

Відтак специфічною рисою першого радянського періоду (1920–1933 рр.), коли офіційно проголошена радянським урядом українізація перетворилася в політичній сфері в націонал-комунізм, а в педагогічній – у створення національної школи в контексті прищеплення національних цінностей разом з класовими цінностями й комуністичною ідеологією, з яких була вилучена етнопедагогічна складова; «вершину ієрархії канонів займав блок ідей марксизму як соціально-політичного вчення» [53, с. 58–59, 12].

У наукових працях окресленого періоду (Г. Гринько «Соціальне виховання дітей» (1921), Я. Ряппо «Народна освіта на Україні за десять років революції» (1927), Я. Ряппо «Система народного просвещения Украины» (1927) та інших) засуджувалась діяльність попередніх українських урядів і гіперболізувалась роль більшовицької партії у сфері освіти, з ідеологічним забарвленням висвітлювалась політика українізації в навчальних закладах [21; 40; 41].

Водночас в Україні особливо гострими були питання соціального характеру – дитяча безпритульність, масова неписьменність, відсутність педагогічних кадрів і т.п. 1 липня 1920 року Наркомосвіти України оприлюднює «Декларацію про соціальне виховання дітей», в якій применшується роль сім’ї у вихованні дітей, забезпечення прав на матеріальне утримання та соціальне виховання яких покладалось на дитячі будинки. Про посилення уваги до цієї проблеми засвідчує призначення завідувачем Науковопедагогічним відділом Ради соціального виховання Наркомосу О. Попова (1920 р.). Як засвідчують дослідження Н. Калениченко, на початку 20-х років ХХ ст. значна увага приділялась охороні дитинства, свідченням чого є те, що в червні 1920 р. РНК УСРР видала спеціальну постанову про створення ”ради захисту дітей” на чолі з головою українського радянського уряду Г. Петровським [25, с. 47]. Однак головним завданням влади стояло не стільки піклування про дітей, скільки створення можливостей для батьків виходити «з тісного льоху сімейного вогнища на широкий простір будівництва робітничо-селянської держави» [51, с. 24–25].

Нарком освіти Г. Гринько неодноразово акцентував на індивідуалістичному характері сім’ї, відводячи пріоритетну роль у вихованні державі. На його думку, в радянському суспільстві вільній і розкріпаченій жінці потрібно дати можливість реалізувати себе в господарській праці на благо суспільства, а не займатися сімейними справами, до яких належить виховання своїх дітей [25, с. 48]. Зрозуміло, що за таких обставин, коли в основу виховного ідеалу було покладено комуністичні цінності (які вдало описує Г. Ващенко в еміґрації в книзі «Виховний ідеал»), соціокультурне, етнічне виховання особистості вважалося завданням другорядним. Відповідно й підготовка педагогічних працівників здійснювалась задля їхньої успішної роботи в дитячих будинках, які приймали дітей від 4 до 15 років згідно зобов’язань Наркомосу України від 7 червня 1920 р. Однак головними функціями педагогів було комуністичне виховання, що ґрунтувалось на колективістських взаєминах, оскільки дитина вважалася передусім суспільною істотою.

Потреба у досвічених учителях, котрі б чітко усвідомлювали соціально-педагогічні функції та були готовими до їх реалізації, стала одним із першочергових завдань в освітній сфері.

Зауважмо, що на початку ХХ ст. головні функції української жінки здебільшого зводились до материнства й виховання дітей. Відтак, у країнах Західної Європи в цей період значна увага приділяється жіночій освіті шляхом створення державних і вищих шкіл. Приміром, у Великобританії та Шотландії діють притулки милосердя для дівчат, де вивчають історію, культуру та традиції своєї країни, тобто практично здійснюється формування в них соціокультурних цінностей як свідомих громадян. В Україні на той час більшість зарубіжних теорій засуджувались, зокрема гуманістичний напрям у педагогічній освіті. Однак прихильно ставилися до тих педагогічних стратегій, що були співзвучні з радянською ідеологією, як, приміром, погляди на освіту Д. Дьюї, котрий вважав, що соціальне перетворення здійсниться через вдосконалення окремих членів суспільства і мав багато спільного з теорією матеріалізму. На таких засадах ґрунтувались і теорії щодо практичної підготовки майбутніх педагогів до соціальної роботи з дітьми.

Дослідник акцентує на розвитку пізнавальних інтересів зростаючої особистості, педагогічній творчості: «Сила не в тім, що викладається, а як викладається. Дрібні і незначні речі та явища, що здавались, не варті уваги, можуть стати основою глибоких думок і переживань… все залежить від особистості педагога, який повинен готувати дітей не до іспитів, а до життя, яскравого, багатого на фарби» [29, с. 53].

Незважаючи на проголошення радянським урядом політики формування в молоді комуністичної ідеології, яка виключала етнокультурні цінності, національні традиції українського народу продовжували існувати латентно, передусім, в умовах родини. О. Нельга зауважує, що «зовнішні ознаки етнічного можуть бути вже начебто повністю відсутніми, а етнічне все ж таки продовжує існувати. Бо людина продовжує ідентифікувати себе з певним етносом без будь-якого «дозволу» на те з боку або вчених, або відповідних представників адміністрації... Ментальність не зникає зовсім. Вона «стискується», «вміщується» у простір образів-символів несвідомого. Можливо і для того, щоб потім вибухнути етнічним ренессансом» [41, с. 220–221].

Отож соціальне спрямування освітньої політики шляхом відірваності молодої людини від родини, акценти на комуністичній ідеології мали метою зміну ціннісних орієнтирів у педагогічному процесі. Задля забезпечення ефективності радянської системи виховання у 20-х р. XX ст. важливо було з позицій марксистсько-більшовицької філософії виокремити значення соціального середовища у становленні особистості молодої людини. Невипадково у травні 1922 року світ побачив перший номер журналу «Социальное воспитание», на сторінках якого висвітлювались теоретичні й практичні аспекти соціального виховання в нових історичних умовах, що фактично нівелювало роль сім’ї у формуванні зростаючої особистості.

Відтак, саме в умовах традиційної української родини здійснювалось виховання на загальнолюдських та християнських духовних цінностях. Як засвідчують результати наукового дослідження Н. Дем’яненко [22], у 1920–1924 рр. виховання молоді здійснювалось у контексті її професійної освіти, яка характеризувалась спрямованістю інститутів народної освіти та вищих трирічних педагогічних курсів на підготовку соціального вихователя. Навчальні курси: «Радянська освітня політика», «Принципи і форми соціального виховання в світлі сучасної педагогіки», «Педологія», «Історія педагогічних течій», «Трудовий принцип і метод», «Експериментальна педагогіка», «Дитячий рух», «Охорона дитинства» мали метою пропагувати «українізацію», активізувався інтерес українських учених до ідей реформаторської педагогіки.

Прикладом успішного здійснення соціального виховання дітей і молоді є досвід роботи керівника колонії А. Макаренка, досвід якого став показовим для вивчення у процесі професійної підготовки майбутнього педагога, зокрема на діючих факультетах соціального виховання та педагогічних курсах. Ідею соціального виховання педагог вбачав у тому, щоб дитячий колектив функціонував за законами існуючого суспільства [36, с. 141]. Саме 1924– 1928 рр. вважають періодом розвитку педагогіки колективу. Керуючись стратегією соціального виховання майбутнього комуніста у колективі і через 118 коллектив, А. Макаренко провідним вважав політехнічний принцип організації навчально-виховного процесу, тому питання вивчення гуманітарних наук (історії, культури, краєзнавства, літератури тощо) в його педагогічній практиці не було актуальним. Відтак, педагог зазначає, що безпритульні не знають сімейного тепла, спілкування, тому «відрив від старшого покоління впливає на формування багатьох якостей характеру», зокрема «бідність» мови, здебільшого дитячий спосіб мислення, некомунікабельність [Там само, с. 39]. До кінця 20-х років ХХ сторіччя А. Макаренко все ще недооцінював роль сімейного виховання. Однак, коли в колонію почали поступати діти з неблагополучних сімей, увага дослідника до цієї проблеми активізувалась у руслі формування радянської сім’ї як первинного осередку становлення майбутнього будівника комунізму з відповідними ідеологічними пріоритетами («Книга для батьків»).

Відтак традиційна українська родина орієнтувалась на християнські виховні традиції, отож відчутною стала відірваність навчальновиховних закладів, у яких соціальне виховання особистості здійснювалось на засадах марксизму-ленінізму. Мету соціально-педагогічної діяльності А. Макаренко визначав відповідно до вимог суспільства, вважаючи, що «… установка вічних ідеалів виховання неможлива. Для кожної епохи навіть для кожного покоління мета виховання повинна бути встановлена діалектично». Учений зазначає, що на даний момент «суспільству потрібні люди менш гармонійні», конкретизуючи виховну мету через відповідні завдання: почуття приналежності до колективу, повага до його законів, здатність підпорядковуватись колективній дисципліні та готовність до самопожертви заради інших [36, с. 137].

Проблеми формування патріотизму, національної свідомості в молоді, зокрема студентства, як прогресивної сили в державотворчих процесах, етнографічного вивчення свого краю відображені в наукових працях педагогів і громадяських діячів досліджуваного періоду (В. Дурдуківський, О. Залужний, Я. Мамонтов, О. Музиченко, І. Огієнко, О. Попов, І. Соколянський, В. Родніков, Я. Чепіга та інші). Учених обурювали спроби окремих політичних сил переписати історію на власну користь: «Хто перекручує українську історію, цебто фальшує її, той нівечить душу України, той отруює синів її, той обезсилює Україну, той не дає нації розвиватися нормально» [40, с. 418]. У 20-х роках ХХ сторіччя започатковано цілеспрямоване дослідження змісту української педагогіки. Так, у 1926 р. світ побачила книга Г. Виноградова «Народна педагогіка», в якій подано визначення народної педагогіки як системи емпіричних знань, умінь і навичок формування особистості.

Пізніше видрукована монографія Н. Заглади «Побут селянської дитини» (1929), де автор аналізує етнографічний аспект з виховання дітей від раннього до підліткового віку. Однак, наприкінці 20-х років шляхом масового терору прогресивна інтеліґенція була усунена або винищена: академік С. Єфремов, професори Й. Гермайзе та Г. Слабченко, письменники Г. Івченко та Л. Старицька-Черняхівська, нарком освіти УСРР (1924–1927) О. Шумський, учений і педагог В. Дурдуківський та багато інших, котрі виявляли політичну активність у розвитку українізації та національному вихованні молоді. Отже, 1920-ті роки – це період встановлення однопартійності, політики коренізації (українізації), внесення національного компонента в структуру педагогічної науки з одночасним посиленням загальнодержавного курсу на побудову комуністичного суспільства.

Акцентується увага на соціальній педагогіці, зокрема на завданнях формування в зростаючої особистості комуністичної ідеології, провідна роль у цьому процесі відводиться суспільному вихованню особистості. Соціальне виховання дітей у цей період вважаємо нерезультативним, адже відірваність навчальних закладів від родини, яка є носієм загальнолюдської моралі, що базується на християнських цінностях, слугувала нівелюванню соціально-морального становлення молодої людини як засобу відродження національної культури, духовного піднесення суспільства.

Низка основоположних ідей не мала належних умов для успішної реалізації в Україні, наприклад, ідея гуманізації та індивідуалізації навчання, оновлення змісту освіти у вищій школі на народній основі, розвиток творчого мислення студентів тощо, хоч успішно реалізувались й давали позитивні результати в країнах Західної Європи. І тільки наприкінці ХХ сторіччя прогресивний досвід реформаторської педагогіки став предметом ретельного вивчення й упровадження в педагогічний процес навчальних закладів різних рівнів – від дошкільної освіти до вишів.

Упродовж минулого сторіччя ставлення вчених до напрямів СПД в силу конкретно-історичних умов, що склалися, неодноразово змінювалося. У середині минулого століття оголошується перехід до обов’язкової професійної освіти молоді, однак завдання реформування освіти лише частково були реалізовані в шкільній практиці.

Стали відчутними марнотратство, байдужість, соціальний песимізм, споживацьке ставлення до природи, предметів матеріальної і духовної культури та інші асоціальні явища. Це особливо турбувало класиків педагогіки – ідеал виховної роботи В. Сухомлинський вбачав у тому, щоб діти були справжніми патріотами, громадянами й господарями своєї країни: «Як учитель і вихователь я прагнув того, щоб перекласти в юні серця моральні цінності, створені і завойовані людством протягом багатьох століть – любов до Батьківщини і свободи, непримиренність до поневолення й гноблення людини людиною, готовність віддати свої сили і життя в ім’я високих ідеалів – щастя, свободи, людей» [38, с. 218]. У СПД вчителя надзвичайно важливо домогтися довіри, відвертості вихованців, налагодити суб’єкт-суб’єктні взаємини. В. Сухомлинський наголошував на формуванні в учнів глибоких внутрішніх переконань, що спонукають до відповідної діяльності: «Нехай діти не часто говорять про високі ідеали, нехай ці ідеали живуть у гарячому трепеті юного серця, в пристрастях і вчинках, в любові і ненависті, у відданості і непримиренності» [38, с. 218]. Подібні думки стосовно соціального виховання дітей і молоді висловлював Г. Ващенко, який значну частину свого життя провів в еміґрації. Учений закликав педагогічну громадськість України до формування в молоді високої культури в будь-якій діяльності. Конкретизуючи соціально-виховний ідеал через призму громадянських якостей, Г. Ващенко умовно виокремлював патріотизм несвідомий і свідомий: «Несвідома любов до Батьківщини полягає в тому, що людина органічно зростається з рідною природою, …національними традиціями, ..мовою. Ця любов, будучи навіть стихійною, несвідомою, часто досягає великої напруженості» [54, c. 138].

Отже, в радянський період зазнала активного розвитку теорія соціально-педагогічної антропології (А. Макаренко, Г. Костюк, Х. Чавдаров та інші), що ґрунтувалась на визначальному впливі суспільства у становленні людини як особистості, домінуванні колективної свідомості над індивідуальною. З початком демократичних перетворень в Україні почався новий етап у розвитку соціально-виховних ідеалів, утвердились реальні можливості для упровадження гуманістичної освітньої парадигми, посилився інтерес до ідей етнопедагогіки, яка частково збереглась через традиції родинного виховання дітей і молоді. Інша причина підвищеного інтересу педагогів до проблеми особистості в нинішній час пов’язана з численними підходами до тлумачення і трансформацією в уявленнях громадян мети соціального виховання. На першому з’їзді педагогічних працівників України (23–24 грудня 1992 р.) головна мета національного виховання визначена в такому формулюванні: «…Набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури» [26, с. 15].

Визначення виховної мети педагогічної діяльності, що детермінована соціальним замовленням, С. Карпенчук здійснює через систематизацію цілей у таких галузях, як когнітивна, афективна та психомоторно-регулятивна. Так, до когнітивної галузі дослідниця відносить цілі від запам’ятовування і відтворення до розв’язання проблеми, в процесі чого відбувається переосмислення наявних знань, їх співвставлення з новими ідеями й методами (знання → розуміння → аналіз → синтез → оцінка → застосування); до афективної (емоційно-ціннісної) галузі – цілі формування емоційно-особистісного ставлення до навколишнього світу (чуттєве сприйняття → реагування → засвоєння ціннісних орієнтацій → вироблення ціннісних орієнтацій → поширення їх комплексу на діяльність); і психомоторна галузь синтезує цілі, що пов’язані з формування певних видів рухової маніпулятивної діяльності (маніпуляція → регуляція → саморегуляція → самовиховання) [28, с. 30–35].

Таким чином, мета соціокультурного виховання досягається шляхом поетапної реалізації визначених цілей, прогнозування яких здійснюється через результати цього процесу або проведення вихідних зрізів на конкретному етапі постановки часткових цілей. Як ідеальне відображення кінцевого результату мета виховання у вітчизняній педагогіці споконвіку зводилась до плекання здорової, національно свідомої, внутрішньо досконалої, розумної та працьовитої людини. Звернення до вітчизняного досвіду СПД має істотне науково-практичне значення, оскільки слугує дієвим чинником розбудови вищої педагогічної освіти з урахуванням в її змісті етнічного компонента, інтенсифікації процесу формування соціокультурних цінностей студентства, здійсненню соціальнопедагогічних реформ у країні в умовах євроінтеґрування. Відтак, глибше пізнання вітчизняного виховного ідеалу слугуватиме основою для проектування сучасних соціально-педагогічних схем, виокремлення дієвих засобів і методів управління соціокультурним вихованням учнів у мікросередовищі задля регулювання співвідношення цілеспрямованих та стихійних елементів у соціально-педагогічній системі. Отже, в цілепокладанні як первинному елементі соціально-педагогічної системи спостерігаємо такі тенденції:

1. Категорія виховного ідеалу відображає глибинний соціальний зміст, оскільки зміна суспільної формації передбачала сповідування панівною верхівкою, соціальною елітою істотно нових уявлень про ідеали моральності, добра, свободи, краси, рівності, братерства, толерантності та ін. Тому в ідеалі мета як процес і результат соціально-педагогічної діяльності була недосяжною, до неї лише більшою чи меншою мірою наближались, водночас спіралеподібно виникали нові пріоритети у різних сферах (економічній, політичній, духовній, освітній тощо), що фокусувало соціально-педагогічний процес на досягнення спрогнозованих результатів в інше русло.

2. Ідеал як мета і процес у соціально-педагогічній системі передбачає збереження традицій суспільства, відтак на кожному етапі соціальноісторичного розвитку віддзеркалюються пріоритети та суперечності певної епохи, відповідно шліфуються й конкретизуються уявлення про діяльність, спрямовану на його досягнення. Стратегічна функція виховного ідеалу (О. Вишневський) [64, с. 16] – це світоглядна свобода у відображенні найвищої виховної перспективи, орієнтація змісту соціально-педагогічної діяльності на високі духовні пріоритети майбутнього, незважаючи на її недосяжність у сучасних умовах.

3. Мета СПД визначається на основі практичних потреб опанування молодим поколінням соціокультурними нормами мікросередовища.

4. Виховний ідеал суспільства та мета соціально-педагогічної діяльності, яка свідомо й цілеспрямовано здійснюється педагогами-професіоналами, чітко відображає інтеґраційні процеси наявних суспільно-виховних течій, уявлення про виховні пріоритети окремих спільнот чи людей як групових та індивідуальних суб’єктів соціокультурного розвитку. У мікросередовищі з високим виховним потенціалом мета соціальнопедагогічної діяльності як складова соціально-педагогічної системи є монолітною й цілісною, характеризується творчо-перетворювальною перспективою. Наслідком низького виховного потенціалу чи асоціальної спрямованості цього ж середовища слугує невизначеність соціально-виховних пріоритетів, суперечливі підходи їхнього практичного здійснення, відображення консервативних принципів осмислення цілей і відповідних технологічних схем їх реалізації.

**1.2. Соціокультурне виховання учнів як складова підготовки майбутнього вчителя початкових класів**

Соціокультурне виховання особистості учня стосовно його соціалізації розглядаємо як предмет СПД вчителя у педагогічно організованому мікросередовищі початкової школи. Виховний потенціал мікросередовища становить цілісна соціально-педагогічна система на основі інтеґрування основних компонентів соціокультурного виховання (мета, суб’єкти та об’єкти виховання, соціально-педагогічна взаємодія, зміст виховання, засоби педагогічної комунікації, методи управління, освоєння соціального середовища та ін.). Тому в контексті соціально-педагогічної системи виокремлюємо концептуальну спрямованість її мікросередовища, що передбачає цілеспрямований, послідовний і систематичний виховувальний вплив на зростаючу особистість. Відповідно СПД у початковій школі, яка включає й управління соціалізацією учня, оволодіння ним соціокультурним досвідом, суспільно й особистісно значущими цінностями, – підсистема цілісної соціально-педагогічної системи середовища. У попередньому параграфі йшлося про виховання в навчальному закладі як керований процес з боку педагогічних працівників у співпраці з батьками учнів. Найдієвішими його засобами споконвіку була суспільно корисна творча праця (діяльність) і спілкування людини.

У процесі навчання учня залучають до пізнавальної або прикладної діяльності. З іншого боку, його навчальна діяльність – це інформаційний процес, отже, спілкування (з однокласниками, учителями, авторами підручників чи інших джерел інформації). Зазвичай, у соціально-педагогічному процесі навчально-пізнавальна діяльність і спілкування органічно поєднані між собою.

Традиційно в навчальному процесі початкової школи увага вчителів привертається до дидактичної (освітньої) його функції, навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках, тоді як виховання, як правило, пов’язують із спеціально організованою роботою в позаурочний час. Відтак “поділ” педагогічного процесу на навчальний і виховний є цілком умовним, якщо врахувати загальновизнаний принцип органічного взаємозв’язку між навчанням і вихованням, відповідно до якого “не існує навчання без виховання, так само не існує виховання без навчання”. Щоправда, виховання через навчання може мати неприйнятне “векторне спрямування”, тобто слугувати засобом плекання таких соціальних якостей, котрі не відповідають загальновизнаному виховному ідеалу та сформованим на його основі педагогічним цілям і завданням (приміром, негативне ставлення до навчально-трудової діяльності, асоціальні вчинки у взаєминах з однокласниками тощо). Виховання врешті-решт передбачає формування в людини норм поведінки, яка відповідає прийнятим у суспільстві моральним принципам і правилам. Однак така поведінка може бути внутрішньо вмотивованою і свідомою лише тоді, коли особа володіє системою наукових Соціально-педагогічний процес Пізнання і творчість Діяльність Діяльність Процес навчання Педагогічне управління Процес виховання Спілкування Соціально-педагогічна діяльність понять, на яких ґрунтуються її дії. А знання – результат цілеспрямованого навчання.

Отже, виховання як процес опанування духовно-моральних цінностей не може бути повноцінно реалізованим поза навчанням. Таким чином, маємо всі підстави для висновку, що цілеспрямовану професійну підготовку майбутніх учителів до оволодіння учнями соціокультурним досвідом, з одного боку, здійснюють у процесі навчання, а з іншого – у позанавчальній виховній роботі. При цьому навчання слугує не лише засобом засвоєння духовно-моральних, естетичних, природничоматематичних, економічних, екологічних, техніко-технологічних та інших знань і практичних умінь, а й формування низки соціальних цінностей (почуттів, мотивів, установок тощо).

Отож у ВНЗ варто акцентувати, що організація повноцінного соціокультурного виховання школярів потребує органічного поєднання та ефективного використання, з однієї позиції, виховних можливостей навчального процесу, а з іншої, – педагогічного потенціалу позаурочної виховної роботи. На єдності навчальної і виховної мети в соціальному становленні особистості наголошував В. Сухомлинський. На його думку, завдання професійної діяльності педагога в тому, щоб знання, які здобувають учні, сприяли їхньому громадському зростанню, визначали ідейну позицію, тобто перетворювались у переконання, що мотивують до практичної діяльності. Знання стають переконаннями тоді, коли вихованець готовий активно діяти відповідно до тих істин, у справедливості яких він не сумнівається, а діяльність стає для нього потребою [54, с. 102–103].

Як соціальну установку П. Ігнатенко розглядає громадянськість, що містить три складові: знання, переживання та вчинки, співвідношення між якими відображає у вигляді «лійки», де найширша частина – це різнобічні знання, далі – переживання (але далеко не вся інформація переживається), і найвужчу частину «лійки» становлять учинки, поведінка, практичні дії [69, с. 24]. Учений, як і В. Сухомлинський, вважав, що будь-які знання соціального змісту не стануть особистісним надбанням, переконаннями людини. Переконання складають основу світоглядної позиції майбутнього вчителя. У цьому ж одностайні польські вчені, приміром Я. Ухила-Зроскі (J. Uchуła-Zroski) наголошує на оволодінні студентами духовними цінностями, входженням їх у соціокультуру, що здійснюється за інтеґральною схемою: пізнання → переживання → діяльність [64, s. 30]. Нам глибоко імпонує загальний вигляд відображення процесу формування світогляду особистості у вигляді схеми: знання → розуміння → переконання → діяльність (С. Гончаренко, Ю. Мальований) [29, с. 53].

Отже, у професійній підготовці майбутнього вчителя доцільно акцентувати, що соціокультурне виховання особистості здійснюється поетапно, шляхом засвоєння знань відповідного змісту, формування стійких переконань, емоційного ставлення, етичної відповідальності та досвіду соціально ціннісної поведінки й діяльності. Переконання, що інтеґруються з свободою та відповідальністю, слугують засобом удосконалення професійної компетентності фахівця, а значить, і суспільства в цілому. Задля формування у студентів стійких переконань, важливо залучати їх до самостійного пошуку наукового знання, професійної рефлексії, приміром, на основі з’ясування в соціально-гуманітарній літературі змісту понять «соціальне виховання» та «суспільне виховання», що часто вживають як синоніми. Так, І. Підласий зауважує, що під суспільним (соціальним) вихованням розуміють виховання, що здійснюється в системі «людина-людина», тобто через безпосередні людські взаємини, а також через суспільні інституції (благочинні фонди, асоціації, громадські організації тощо). Відтак автор виступає проти зведення суспільного виховання виключно до благодійної діяльності, надання педагогічної підтримки дітям «групи ризику» чи соціальної допомоги різним верствам населення, оскільки суспільне виховання передбачає насамперед формування важливих якостей особистості (громадянськість, патріотизм, соціальна активність, відповідальність і т. под.), тобто тих, які ні школа, ні сім’я відокремлено сформувати не можуть [44, с. 190 –191].

Очевидно, суспільне виховання спрямоване передусім на забезпечення гармонізації виховних впливів суспільства та особистості, створення так званого балансу між відповідальністю суспільства перед особистістю і особистості перед суспільством у формуванні громадянина певної держави. Соціальне виховання сьогодні набуло поширення у зв’язку із становленням соціальної педагогіки як самостійної галузі педагогічного знання і має метою педагогізацію соціального середовища та виявлення виховного потенціалу суспільства в розвитку особистісно значущих цінностей людини. Процес соціального виховання зростаючої особистості в умовах різних рівнів соціального середовища сучасні вчені (А. Капська, О. Безпалько, Р. Вайнола та ін.) вважають предметом соціальної педагогіки [5, c. 5].

Зазвичай, соціальне виховання трактують як процес забезпечення в суспільстві умов та заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в нього соціально-позитивних ціннісних орієнтацій [46, с. 29]. Як соціальна система, виховання містить такі елементи: об’єкти та суб’єкти, соціальні інститути, культура й «окультурене» природне середовище, напрями. Системними функціями виховання виокремлено такі: культурологічна, соціалізаційна, адаптаційна, ціннісноутворювальна, нормативна, інтеґративна і соціального контролю [58, с. 49].

У дослідженні акцентовано на підготовці майбутнього вчителя початкових класів до реалізації культурологічної функції виховання як складової СПД, що передбачає глибинне пізнання культурних детермінант соціуму на основі підпорядкування духовно-моральним законам людського буття, усвідомлення необхідності підвищення соціально-особистісного рівня культури. Виховання – це залучення людини до всіх досягнень людської культури у такий спосіб, щоб вона жила в контексті загальнолюдської культури (І. Зязюн), відтак академік наголошує на проблемі формування ціннісної свідомості особистості, яка не є, і ніколи не була продуктом соціального середовища [26, с. 15].

Тому в процесі соціокультурного виховання пріоритетним визначаємо формування ціннісних орієнтацій школяра у взаємодії із соціумом, у результаті чого об’єкти пізнання набувають для суб’єкта особистісного смислу, отже, і суспільної значущості загалом.

Виходячи з розуміння мікросередовища як складної динамічної відкритої соціально-педагогічної системи, що самоорганізується, професійну готовність майбутнього вчителя до управління соціокультурним вихованням учнів розглядаємо на основі визначеної послідовності відповідних дій. Згідно з теорією соціального управління (В. Афанасьєв, М. Лапін, Ю. Тихоміров та ін.), виховання в мікросоціумі трактується як організація та реалізація оптимальних цілеспрямованих виховних впливів на параметри середовища як динамічної системи [33; 54]. Тому управління соціокультурним вихованням школярів у складних динамічних системах (зокрема початковій школі) відбувається як сукупність лінійних і нелінійних причинно-наслідкових залежностей на основі зворотного зв’язку. Саме останній у СПД, зокрема в соціокультурне виховання Процес Соціальне і культурне явище Система Соціально-ви- ховна діяльність аспекті виховної взаємодії педагога та школярів, забезпечує самоуправління соціально-педагогічної системи наявного мікросередовища. Процес і результати такого виховання детерміновані можливостями наявного соціального мікросередовища, у якому проходить становлення індивіда як людини й громадянина. Рівень його культури значною мірою залежить від уміння бачити, відчувати й усвідомлювати прекрасне в мистецтві, зосібна народному. Необхідною умовою виховання вважаємо формування особистісного художньо-естетичного досвіду, основними складниками якого, на думку І. Зязюна, є потреби, емоції, почуття, смаки, погляди, ідеали. Естетичний досвід через свої складові – спеціалізовані емоції і почуття, що обов’язково зумовлюють вольову діяльність, регулює людську поведінку, спрямовує дії людини на предмет, здатний задовольнити людську потребу [62, с. 75].

Вважаємо, що професійна підготовка вчителя у ВПНЗ на засадах гуманності, співробітництва і співтворчості з використанням мистецтва слугуватиме забезпеченню суб’єктної позиції студентів у виховному процесі, стимулюванню їх до самовиховання, розвитку креативного мислення, комунікативної культури й компетентності. У контексті підготовки студентів до налагодження соціальної взаємодії з учнями, надання моральнопсихологічної підтримки особі чи соціальній групі, що її потребують, формування соціокультурних цінностей для успішної соціалізації в суспільстві першочергове місце в соціально-педагогічному процесі відводимо емоційному складнику. Ефективним чинником емоційного стимулювання учнів до соціально позитивної вчинкової діяльності вважаємо використання елементів гумористичного мистецтва, що становить вагомий пласт української культури. Численні дослідження феномена гумору відображено у вітчизняній і зарубіжній філософській та психолого-педагогічній науці.

Не випадково природу гумору, його соціальні функції та вплив на розвиток особистості вивчали Аристотель, Р. Декарт, Ж. Поль; психологічні переживання почуття радості – К. Ізард, Л. Саккетті, З. Фрейд; зв’язок гумору з інтелектуальною діяльністю особистості – Л. Фейєрбах, П. Якобсон; почуття гумору як об’єкт психологічного аналізу – А. Бабаджанова, О. Зайва та інші вчені. Педагогічний гумор як складову професійної майстерності вчителя досліджують Г. Васянович, Д. Гришин, І. Зязюн, В. Прокопенко, І. Харченко; питання особистісно зорієнтованого виховання у контексті налагодження суб’єктсуб’єктних взаємин – Ш. Амонашвілі, І. Бех, О. Кононко, І. Підласий, О. Савченко; універсальне та національне в англійському гуморі – І. Беженар, Ю. Рибалкіна; виховання почуття гумору в старших дошкільників і молодших школярів – Н. Старовойтенко, Д. Федоренко. І. Беженар та Ю. Рибалкіна посилаються на шість теорій гумору, що групуються за двома основними напрямами – позитивістським і негативістським: теорія негативної якості об’єкта насміхання (Арістотель) та переваги над комічним предметом (Т. Гоббс, К. Уберхорт); теорія деградації (А. Бен, А. Стерн); теорія контрасту (І. Кант, Г. Спенсер), теорія відхилення від норми (К. Гросс, Е. Обуе); теорія перехрещення мотивів (А. Бергсон, З. Фрейд); теорія протиріччя (А. Шопенгауер, Г. Гегель) [44, с. 204– 211]. У дисертаційному дослідженні Н. Старовойтенко науково обґрунтовано критеріальні характеристики почуття гумору. В їх якості виступають його структурні компоненти: інтелектуально-емоційний (розумові здібності, знання про моральні принципи й культуру спілкування, здатність співпереживати, емпатійні здібності, позитивне сприймання довкілля), мотиваційний (мотиви пізнання, мотиви встановлення контактів, мотиви самоствердження, ігрові мотиви) і комунікативний (уміння визначати об’єкти гумору, сприймати, розуміти і творити гумор, виходити з конфліктних ситуацій з допомогою гумору, критично оцінювати свою поведінку і под.) [59].

Нам імпонує думка Ш. Амонашвілі, який переконаний: неможливо здійснювати справжнє виховання без дитячих витівок, вважаючи, що займатись з учнями, котрі імітують поведінку досвічених дорослих, зовсім нецікаво: «Я спершу підбурив би таких дітей до витівок, до невгамовності, а потім би приступив до пошуків методів виховання». Автор книги «Здравствуйте, дети!» стверджує, що більшість педагогів схильні бачити в дитячих пустощах злочин, аморальність.

Педагог акцентує, що пустуни, витівники – це, передусім, життєрадісні, кмітливі, дотепні, комунікабельні діти, з розвиненим почуттям гумору, котрі помічають смішне в найбільш серйозному, дарують хороший настрій і сміх не тільки собі, а й оточуючим. Саме такі учні є об’єктом педагогічної науки, їх можна карати, але потрібно заохочувати. Однак дорослих мають насторожувати грубі дитячі пустощі, коли вони переростають у хуліганство чи агресивність [9, с. 25–27]. Гумор учителя у СПД як природне джерело оптимізму, складову його майстерності досліджує Г. Васянович: «Гумор є доцільним із погляду вирішення як виховних, так і дидактичних проблем.., допомагає не лише співставити явища в аспекті їх суперечності (рівень констатації), але й подивитися на це співвідношення з неочікуваного боку. Саме несподіваність яскраво і глибоко виявляє протиріччя явищ… і викликає сміх» [47, с. 87].

Дієвим завданням педагога є навчити школярів доброзичливому гумору, який би не переходив у жорстокий цинізм, який іноді є підсвідомим, захисним механізмом від несправедливості чи образи. Відтак часто в них з’являється інтерес до слухання сумнівного сучасного фольклору, в дитячому (студентському) соціумі глибоко вкорінилися численні жарти з вживанням ненормативної лексики.

Отже, в епоху постмодерну важливим аспектом професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця є розуміння ним своєрідного тексту багатоманітного світу, вміння вирізняти існуючу інформацію, що неможливо без наявного загальнокультурного, духовно-морального й культурномистецького досвіду. Актуальним залишається вивчення студентами технологій використання народного мистецтва як засобу емоційного стимулювання соціально позитивної поведінки та діяльності учнів. Емоційноціннісний аспект соціокультурного виховання передбачає вироблення соціально-позитивного ставлення особистості до норм соціальної культури, позитивних емоцій і почуттів; створення сприятливого моральнопсихологічного клімату в соціумі; зміцнення стресостійкості; формування уявлень про іронічний сарказм у відображенні суспільних негативізмів тощо.

Соціокультурне виховання молодшого школяра трактуємо як необхідний механізм міжпоколіннєвої трансмісії соціокультурного досвіду, процес формування й розвитку зростаючої особистості під впливом об’єктивних і суб’єктивних чинників, визначальне значення в якому належить соціальності й духовності. У результаті виховання в студентів формується особистісний соціокультурний досвід як механізм поступового привласнення соціально-культурних надбань суспільства шляхом інтеґрування в нове соціальне середовище під час відповідної діяльності. Цей процес здійснюється на основі пізнання соціальної дійсності, відтворення духовних і матеріальних цінностей шляхом наслідування нормативної поведінки середовища, прагнення до виконання соціальних ролей і засвоєння особистістю позитивних мотивацій [76, с. 39].

Соціокультурний виховний вплив на майбутніх фахівців у вищому педагогічному навчальному закладі вважаємо дієвим засобом цілеспрямованої підготовки до управління соціалізацією учнів в умовах шкільного навчання. Безперечною умовою формування та розвитку особистості є діяльність, у якій найбільшою мірою актуалізуються ті чи інші набуті якості. Саме в процесі СПД майбутнього вчителя як відкритої соціальної системи здійснюється соціокультурне виховання, під яким розуміємо процес і результат цілеспрямованого впливу на особистість з метою опанування нею знань загальнолюдської та національної культури, соціальних цінностей і позитивно значущих якостей. Відповідно виховання допомагає студентові осмислити свою приналежність до суспільності, відповідної традиції та культури, соціалізуватись та особистісно реалізуватись. У дослідженні послуговуємось соціально-культурологічною парадигмою виховання, що є домінантною мітою у визначенні соціально-педагогічної траєкторії майбутнього вчителя. Викликом для педагогічної науки ХХІ сторіччя, зазначає А. Вихрущ, є «теоретичне обґрунтування закономірностей організації виховного процесу… як цілісної динамічної системи» [12, с. 32]. Успішне здійснення СПД також можливе лише на основі чітко обґрунтованих закономірностей. На необхідності виявлення та чіткої диференціації педагогічних законів і закономірностей досліджуваного явища наголошував академік С. Гончаренко, вказуючи на їхні гносеологічні відмінності: будь-яке явище в процесі цілісного, обов’язкового та об’єктивного пізнання залежить від стану функціонування його складових і певних умов (дидактичних, психологічних, соціальних та інших). Саме наявність цієї залежності виступає як закономірність [20, с. 19].

Відтак найважливішими рисами закону є необхідність, всезагальність, повторюваність та інваріантність. На основі цього в педагогічній науці С. Гончаренко пропонує низку законів, основним із яких є закон обов’язкового привласнення підростаючим поколінням соціального досвіду старших поколінь як необхідної умови входження в громадське життя, здійснення наступності між поколіннями, життєзабезпечення суспільства, окремого індивіда й розвитку сутнісних сил кожної особистості [Там само, с. 14].

З опертям на цей закон обмежимося виявленням закономірностей СПД вчителя. За Ю. Бабанським, закономірності в суспільних явищах – це об’єктивно існуючий, необхідний, істотний, повторюваний зв’язок явищ і процесів, що характеризує їхній розвиток. Закономірність виражає певний порядок причинного, необхідного стійкого зв’язку між явищами і властивостями об’єктивного світу, за яких зміни одних явищ зумовлюють зміни інших [34, с. 264].

У сучасній педагогічній науці не існує єдиного підходу щодо визначення закономірностей СПД вчителя. Зазвичай, вони стосуються процесів виховання чи навчання (С. Гончаренко, В. Краєвський, А. Макаренко, І. Підласий, В. Сухомлинський, А. Хуторський та ін.), професійної діяльності соціального педагога чи працівника соціальної служби (В. Бочарова, О. Безпалько, Р. Вайнола, А. Капська, Л. Міщик, С. Харченко та ін.). Адже динаміка соціально-педагогічних явищ у суспільстві зумовлює виникнення нових закономірностей, від яких залежить ефективність відповідної діяльності. Виходячи з того, що соціокультурне виховання є одним з аспектів СПД вчителя початкової школи, проектування її закономірностей здійснено з опертям на закономірності виховання як науковий конструкт, який в узагальненій формі утримує доцільний спосіб дії педагога стосовно вихованця як учасника суб’єкт-суб’єктної взаємодії (І. Бех) [57, с. 303].

Водночас орієнтиром в обґрунтуванні закономірностей слугувала його зумовленість не лише соціальним характером діяльності вчителя, а й обов’язковим привласненням особистістю культурних надбань суспільства, особливостями її формування й розвитку. Не вдаючись до ретельного аналізу, оскільки не існує єдиного підходу до їх виокремлення, визначимо закономірності соціальної складової професійної діяльності вчителя.

Основні закономірності соціальної роботи в науковій літературі [81; 84] поділяють на дві групи: закономірності функціонування та розвитку самих суб’єктів соціальної роботи; істотні зв’язки між суб’єктом і об’єктом у соціальній діяльності. Очевидно, пріоритет у визначенні закономірностей СПД вчителя обумовлює її суспільна значущість, динаміка відповідно до соціальних процесів у соціальній системі держави. З огляду на предмет дослідження, виокремлено такі закономірності соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи:

1) загальна закономірність – результати СПД як цілісної системи детерміновані рівнем, темпами і потребами розвитку суспільства та реальними можливостями вихованців до оволодіння соціокультурним досвідом;

2) часткові закономірності: дидактична закономірність – залежність мети, змісту, методів, засобів і форм СПД від навчально-виховних ситуацій та умов її здійснення; організаційна закономірність – забезпечення оптимальної організації соціально-виховного процесу задля досягнення максимально можливих за даних умов результатів; креативна закономірність – обумовленість результативності СПД рівнем професійної майстерності і творчості вчителя ПШ; соціологічна закономірність – необхідність координації соціальновиховних впливів школи, сім’ї та громадськості.

Cучасні стратегії професійної освіти на передній план ставлять істотно нові вимоги до процесу та результатів соціального становлення зростаючої особистості: традиційна педагогічна парадигма орієнтує навчально-виховний процес початкової школи на спеціально створені моделі соціально-виховного впливу на учнів, а популяризація та розвиток гуманітарно-антропологічної парадигми головним пріоритетом визнає особистість у всій її цілісності й неповторності.

**РОЗДІЛ 2**

**ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

**2.1. Формування екологічної культури школярів: психолого-педагогічний аспект**

Розгляд проблеми оптимізації взаємозв’язків і взаємозалежностей у системі «людини – суспільство – навколишнє середовище» має важливий і незаперечно актуальний сьогодні психолого-педагогічний аспект. Оскільки аналіз практики невпинно зростаючого антропогенного впливу на довкілля підтверджує положення про те, що між змінами у стані навколишнього середовища існує тісний взаємозв’язок, тому проблему управління природним середовищем можна сьогодні розглядати як проблему управління біологічною еволюцією людини [5], а отже і як проблему управління процесом формування нового і високо екологізованого світогляду людини та суспільства в цілому.

Перебудова свідомості людини, ставлення до навколишнього середовища в цілому є, на думку представника інвайроменталогії доктора Д.Спок (США), важливою умовою збереження самої людини як біологічного виду. Подальша деградація середовища життя, підкреслює він, призведе до того, що біосфера запропонує свій шлях розвитку, але вже без людини [12]. Ці думки знайшли своє відображення у концепції інвайроментології і набули поширення у всіх розвинутих країнах Заходу, але найбільше прихильників ці ідеї мають сьогодні у Великій Британії, Франції, Німеччині, Канаді та США. Спеціалісти цих країн, що працюють над розв’язанням проблем освіти в галузі навколишнього середовища, відзначають, що основні положення концепції інвайроментології найбільш точно відображають сучасні екологічні реалії і за своєю сутністю є найбільш вдалим варіантом їх втілення у навчальному змісті з врахуванням вікових особливостей школярів. Тобто йдеться про спільність підходів у визначенні найбільш важливих напрямів підготовки підростаючого покоління до екологічно доцільної діяльності в довкіллі, серед яких пріоритетними є створення умов для ефективного усвідомлення учнями значущості знань про проблеми навколишнього середовища та можливі шляхи їх розв’язання, формування ціннісних орієнтацій і відповідно їм стійких переконань та мотивів екологічного змісту, умінь та навичок з охорони природи [75].

За такого підходу ефективне вирішення комплексу психолого-педагогічних проблем формування екологічно вихованої особистості у навчально-виховному процесі, за нашим припущенням, має, насамперед, базуватись на поєднанні ідей «коеволюції» й «інвайроментальної парадигми» про незаперечний взаємозв’язок і взаємозалежність людини і навколишнього середовища. Такий підхід дозволив нам визначити сутність основних положень за умови врахування яких зміст навчальних програм буде відповідати меті і завданням екологічної освіти і виховання учнів. Цими положеннями є:

– повна відмова від ієрархічної картини світу. Сутність цього положення полягає у поетапному формуванні в свідомості учнів психологічних установок про відсутність у людини переваг на існування перед будь-якими іншими живими істотами (незалежно від того, що людина має розум, культурні чи технічні здобутки), однак саме останнє зобов’язує її свідомо діяти в довкіллі на принципах моралі;

– необхідність гармонійного розвитку людини і навколишнього середовища. Сутність цього положення полягає у формуванні в свідомості особистості стійких психологічних установок на необхідність рівноправного, партнерського існування людини і навколишнього середовища, визнання себе не власником природи чи окремих її об’єктів, а одним з членів природної спільноти;

– орієнтування на екологічну доцільність будь-якої діяльності в довкіллі, відсутність протиставлення людини природі. Це положення має сприяти: усвідомленню учнями виключної самоцінності природи і навіть окремих її об’єктів, з правом на існування рівним людському; заміні психологічних стереотипів «корисні» і «шкідливі» біологічні організми на сприйняття їх як повноцінних суб’єктів і партнерів взаємодії з нею;

– поширення етичних норм на взаємодію з природою. Це положення сприяє усвідомленню, засвоєнню та дотриманню моральних норм і етичних правил як у спілкуванні між людьми, так і у взаємодії з природою;

– максимальне врахування запитів і потреб людини і будь-яких біологічних об’єктів на життєвий простір. Сутність цього положення полягає у зміні стереотипів мислення і відповідно дій у довкіллі з непродуманого «впливу на природу» на екологічно-доцільну «взаємодію»;

– пріоритетності дій. Це положення сприяє усвідомленню учнями правила екологічного пріоритету діяльності: доцільною є та діяльність, яка не порушує екологічної рівноваги в природі, зберігає баланс прагматичної і непрагматичної взаємодії людини з природою;

– визнання незаперечності спільного шляху подальшого розвитку людської цивілізації та природи. Сутність цього положення забезпечує розуміння цілісності і взаємозалежності соціального і природного середовища і того, що їх розвиток може здійснюватися лише у процесі коеволюції.

Однак аналіз педагогічної практики, розробка та впровадження у навчально-виховний процес навчального закладу форм і методів, які сприяють ефективному засвоєнню особистістю сутності означених вище положень, привело нас до необхідності визначення та обґрунтування основних психологічних рівнів пізнання учнями навколишнього середовища. У процесі дослідно-експериментальної роботи нами виділено чотири таких рівні. Перший – це усвідомлення навколишнього середовища на основі сенсорного сприйняття реалій дійсності, оцінки форм, структури, кольору, окремих елементів цілого тощо. Для цього рівня характерним є наявність двох пізнавальних психічних процесів – відчуття і сприймання. Пізнання предметів і явищ об’єктивної дійсності і психічного життя людини, на думку С.Д.Максименка, забезпечується всіма пізнавальними процесами у їх єдності. Пізнання світу, хоча би яким складним воно не було, своїм підґрунтям має чуттєве пізнання. Відчуття, продовжує він далі, це найпростіший психічний процес, первинна форма орієнтації живого організму в навколишньому середовищі саме з відчуття починається пізнавальна діяльність людини. А контактуючи з навколишнім світом, людина отримує інформацію не лише про певні властивості та якості, притаманні об’єктам і явищам, але й відомості про самі об’єкти як цілісні утвори. Таке цілісне їх відображення в мозку людини, завершує свою думку С.Д.Максименко, характеризує другу ланку єдиного процесу чуттєвого пізнання – сприймання [47].

Другий рівень пізнання полягає в усвідомленні особистістю свого місця і ролі у навколишньому середовищі як в єдиній цілісній системі. Третій рівень – це формування стурбованості за стан довкілля, як одного з найважливіших моральних та етичних характеристик особистості. У поняття стурбованості нами включаються ідеї про правила поведінки учнів у навколишньому середовищі, їх ставлення до природи і один до одного. Стурбованість, зазначає В.В.Червонецький, як моральна категорія пов’язана з критичною оцінкою екологічної ситуації, ступінь усунення наслідків якої не задовольняє особистість і викликає потребу в активній діяльності, метою якої є особисте бажання змінити стан справ на краще [12]. Тоді четвертий рівень – це усвідомлення особистістю того, що навколишнє середовище безпосередньо впливає на її поведінку та на ступінь активності і широту адекватної дії, спрямованої на збереження природи.

– сприйняття навколишнього середовища обумовлено психологічним станом особистості та характером її діяльності в довкіллі. Характер сприйняття учнями однакових природних об’єктів чи явищ природи завжди буде адекватною їхньому психологічному стану, розвитку інтелекту, сформованим моральним і етичним нормам поведінки та діяльності в довкіллі. Вони є провідними факторами у характері й інтенсивності взаємодії особистості з навколишнім середовищем та відповідно у ефективності її результатів;

– навколишнє середовище одночасно впливає на всі органи відчуття. Інформація про навколишнє середовище та його тимчасовий стан, що надходить від усіх органів відчуття одночасно, не може акумулюватись за простими правилами накопичення, оскільки одночасно відбувається осмислення всіх зорових образів, звуків та запахів, працює уява, і така інформація уже є надмодальною;

– навколишнє середовище сприймається учнями без певних чітких просторових меж і чітко фіксованих часових інтервалів. Визначення меж, умовних кордонів і чітко фіксованих часових інтервалів існування (біоценозу, популяції чи стації) або ж будь-якого природного явища у межах навколишнього середовища (якщо вони перевищують відповідно у відстані 500 – 1500 метрів, а у часі від 1,5–12 години і більше) здійснюється самими учнями в залежності від завдання і характеру їхньої діяльності (не менш важливим є врахування психологічного стану учнів та психологічних установок зовнішнього та внутрішнього характеру). Хибність чи певна неточність визначення цих параметрів пояснюється тим, що вони існують лише в суб’єктивному усвідомленні особистістю дійсності, оскільки досконала у повному обсязі перевірка їх учнями практично неможлива. Екологічні параметри об’єктів чи явищ природи мають досить значну кількість показників (від 10–30 до 200), крім цього, вони постійно змінюються як у просторі, так і в часі;

– сприйняття навколишнього середовища як цілісності. Це положення є найважливішим, оскільки сприяє усвідомленню учнями функціональної структури навколишнього середовища, яка за своїми законами впорядковує розмаїття явищ чи об’єктів, котрі є її складовими, а також забезпечує організуюче та детермінуюче сприйняття окремих елементів навколишнього середовища, як цілісності [60];

– усвідомлення учнями елементів навколишнього середовища в соціальному аспекті. Це положення сприяє усвідомленню учнями соціального досвіду взаємодії суспільства чи окремих його членів з об’єктами навколишнього середовища, яке в продовж подальшого життя переважно є визначальним у сприйнятті та усвідомленні особистістю навколишнього середовища. Провідним фактором тут є наявність досвіду чи вивчення історії своєї громади і навіть окремо взятої родини.

Отже, з всієї сукупності перерахованих положень суб’єктивного ставлення учнів до природи особливого значення набувають саме ті, котрі, на думку І.Д.Беха, безпосередньо пов’язані з задоволенням певних конкретних потреб особистості і відповідно на певному етапі онтогенезу є для неї значущими [10]. Тим самим ми можемо зробити висновок, що формування суб’єктивного ставлення особистості до природи є основою подальшого суб’єктивного усвідомлення нею навколишнього середовища, як сукупності явищ і об’єктів у їх єдності і взаємозалежності. Суб’єктивне ставлення особистості до природи у цьому контексті ми розглядаємо як серцевину її суб’єктивного світу, де реальні й об’єктивні стосунки з природою обумовлюють сутність, кількісні і якісні показники її потреб і через процеси їх задоволення впливають на всю поведінку особистості [10].

Враховуючи останнє, нами визначено та охарактеризовано етапи формування суб’єктивного ставлення особистості до природи, а саме: перший – накопичення елементарного досвіду та знань взаємодії з навколишнім світом, усвідомлення місця свого «Я» в ньому; другий – визначення сукупності і характеру власних потреб; третій – визначення об’єктів або явищ природного чи соціально-природного характеру, які за переконанням особистості мають задовольнити її потреби; четвертий – визначення об’єктивних зв’язків між об’єктами природи і потребами особистості та можливих шляхів їх задоволення; п’ятий – аналіз результатів власної діяльності в навколишньому середовищі та визначення подальшої перспективи взаємодії з його об’єктами.

Відтак, сутність поняття «суб’єктивне ставлення особистості до навколишнього середовища», стосовно проблеми нашого дослідження, окреслює сукупність процесів і дій, спрямованих на усвідомлення нею змісту і характеру взаємозв’язків своїх власних потреб з об’єктами та явищами довкілля, які у процесі психолого-педагогічного впливу є визначальними у формуванні норм екологічно доцільної поведінки і діяльності особистості в навколишньому середовищі. Як результат, це має забезпечити усвідомлення особистістю того, що її «суб’єктивний життєвий простір» не повинен виходити за межі «об’єктивного життєвого простору», тим самим будь-яка діяльність у довкіллі має підпорядковуватись нормам моралі і екологічної етики. Цей висновок підтверджується думкою О.М.Леонтьєва про те, що «істинна, а не формальна характеристика психічного розвитку дитини не може бути відділеною від розвитку його реального ставлення до світу, а отже від змісту його відношення і потреб» [47].

Схожої думки дотримується В.В.Червонецький, який висловлює припущення про те, що оскільки ставлення до природи матеріалізується в активних формах вияву особистості, правомірно постає питання про її відповідальність за їх наслідки [60]. Тим самим інтеріоризація здобутих учнями знань з проблем навколишнього середовища і трансформації їх в особисті переконання є одним з провідних чинників формування суб’єктивного ставлення особистості до навколишнього середовища і як основи формування її екологічної вихованості.

Тоді необхідним є визначення й характеристика основних параметрів суб’єктивного ставлення особистості до навколишнього середовища, які розподілено нами на дві групи. Перша група – це кількісно-змістові параметри:

1. Змістовно-просторовий – у змісті яких об’єктів і характері явищ природи реалізується сутність і широта потреб особистості.

Сутність цього параметру полягає в тому, що він дозволяє визначити зміст і широту суб’єктивного ставлення особистості до окремих об’єктів і явищ (незначна широта суб’єктивного ставлення) або ж природи в цілому (значний рівень широти).

2. Змістовно-динамічний – наскільки інтенсивно особистість пов’язує сутність своїх потреб з об’єктами і явищами природи та наскільки вони є значущими для неї.

Цей параметр нами застосовувався для визначення ступеня інтенсивності суб’єктивного ставлення особистості до природи. Просте споглядання учнем краси природних об’єктів (низький ступінь інтенсивності), їх досконале вивчення (середній ступінь інтенсивності) і досконале вивчення, особиста участь в їх охороні, як особливо значущих для особистості об’єктів (високий ступінь інтенсивності). Активне світосприйняття, на якому акцентує увагу І.Д.Бех, має набувати у самосвідомості вихованця особистісного смислу, інакше воно втрачає моральну цінність. Тому завдання вихователя, продовжує він далі, сформувати людину зі стійким прагненням до діяльності і діяльності свідомої, творчої, а не пасивного спостерігача [75].

3. Змістовно-рівневий – у змісті якої діяльності і впродовж якого часового інтервалу та на якому рівні проявляється суб’єктивне ставлення особистості до природи.

Сутність цього параметру полягала у визначенні ступеня ефективності змісту індивідуальної навчально-виховної діяльності учнів та оптимального часу, затраченого на її виконання. Він перебуває у прямій залежності від рівнів (низький, середній та високий) прояву суб’єктивного ставлення особистості до природи. Людина, стверджує Ю.К. Бабанський, як продукт соціального середовища змінюється в залежності від змін соціальних умов життя. У цьому плані особистість людини відображає також історичні особливості соціальних умов її життя... За умови корінних змін соціальних умов змінюється і весь духовний світ людини [47].

4. Аналітико-процесуальний – у якому обсязі особистість усвідомлює власну діяльність у навколишньому середовищі та аналізує ефективність цієї діяльності з задоволення власних потреб.

Цей параметр дозволив нам у процесі експериментального дослідження визначити індивідуальний рівень можливої діяльності учнів різних вікових груп у природі. А саме: низький – природа та її об’єкти учня не цікавлять, участі в її охороні він не бере; середній – бере участь у роботі гуртка природоохоронного профілю, але активності в роботі з охорони довкілля не виявляє; високий – бере активну участь у роботі різних природоохоронних гуртків та масових заходах, проявляє високу активність у цій діяльності; обсяги можливої діяльності учнів різних вікових груп в природі, а саме: незначний – проблемами охорони природи не опікується, хоча добросовісно доглядає за власними домашніми тваринами; середній – бере активну участь в охороні природи, але тільки під опікою педагога чи товаришів; значний – самостійно здійснює природоохоронну діяльність та залучає до неї своїх ровесників і батьків. Здобуті експериментальні дані в свою чергу підтвердили тенденцію прямої залежності обсягів екологічно доцільної діяльності особистості в довкіллі і ступеня сформованості аналітико-процесуального аспекту суб’єктивного ставлення особистості до навколишнього середовища. Розвиток у школярів критичного ставлення до результатів власної діяльності в природі, зауважує В. Червонецький, сприяє формуванню в їх свідомості навичок здійснення постійного аналізу власної поведінки у довкіллі, що значно посилює їх особисте відчуття відповідальності за стан довкілля [10].

Аналіз експериментальних даних дозволяє зробити висновки, що формування у школярів психологічних установок щодо власної причетності і відповідальності за стан довкілля, саме на місцевому і регіональному рівнях, завжди викликає значні емоційні переживання, тому ефективність формування таких почуттів і, як результат – мотиваційна спрямованість їхньої природоохоронної діяльності надзвичайно висока. Відповідальна людина, зазначає А.Трант (США), завжди контролює свої дії в навколишньому середовищі, тим самим забезпечує збереження екологічних умов не лише свого власного існування чи тварин та рослин, що її оточують, але й опікується охороною природних ландшафтів як цілісного угруповання [75].

5. Стійкості – наскільки стійке суб’єктивне ставлення особистості до навколишнього середовища.

Цьому параметру ми відводимо особливо важливе значення, оскільки саме він дає змогу охарактеризувати суб’єктивне ставлення особистості до природи не в якийсь конкретний момент, а у цілому, як уже стабільно сформовану і функціонуючу в її свідомості та діяльності якість. Саме ця ознака є однією з складових кінцевої мети екологічної освіти і виховання учнів у сучасної школи – формування стійких екологічних знань, цінностей, переконань та практичних умінь, які в свою чергу є основними елементами екологічної вихованості особистості. Відтак, стверджує І.Д.Бех, у свідомості дитини формується стійке уявлення, що певні моральні вимоги – це спосіб розв’язання тих чи інших її практичних завдань [12].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що параметри широти, інтенсивності, усвідомленості, стійкості, значущості та аналізу ступеня суб’єктивного ставлення особистості до природи є базовими параметрами, оскільки саме ці параметри задають певним чином кількісні характеристики «суб’єктивного життєвого простору» особистості. І чим більший цей «суб’єктивний життєвий простір», роблять висновок російські психологи С.Д.Дерябо і В.А.Ясвін, тим значніша роль належить йому в житті людини зокрема і суспільства в цілому [47].

Отже, широта, інтенсивність, усвідомленість, стійкість, значущість розкриває кількісні характеристики суб’єктивного ставлення особистості до природи у їх взаємозв’язку і логічній цілісності.

**2.2. Система екологічного виховання у сучасній початковій школі**

В екологічному вихованні особливого значення набувають предмети природничо-географічного циклу. Біологія і географія розкривають дітям світ рослин, тварин, середовище, що їх оточує. Фізика і хімія дають комплекс політехнічних знань, наукові засади і принципи сучасного виробництва. Історія, правознавство показують неприпустимість варварського ставлення до природи. Предмети естетичного циклу розкривають естетичну сутність природи, її неповторну красу, вплив на людину. Важливу роль у формуванні екологічної свідомості відіграє залучення учнів до природоохоронної діяльності: шкільні лісництва, садівництво, робота в мисливських господарствах та ін.; робота санітарних загонів захисту довкілля, які виявляють ступінь забруднення повітря, води, зон відпочинку; загонів для боротьби з браконьєрами (діють при лісництвах і рибгоспах); групи швидкої допомоги звірам і птахам у зимовий період; кутки природи в школах, будинках школярів. З природоохоронною роботою пов’язана туристично-краєзнавча робота з дітьми, спрямована на прищеплення їм навичок правильної поведінки в місцях відпочинку, в лісах і на річках та ін.

На сьогоднішній день екологічне виховання у початкових класах не обмежується формуванням у дітей уявлень про природу та її компоненти. Зміст екологічного виховання складає «система взаємопов’язаних понять, засвоєння учнями кожного з яких потребує спеціальної методичної підготовки вчителя» [1]. Уроки природознавства, читання, рідної мови і т. ін. покликані виховувати у школярів екологічну культуру та формувати навички природоохоронної діяльності. Особлива увага приділяється вихованню в учнів відповідальності за збереження навколишнього середовища як важливого фактора існування людини.

Перед сучасною початковою школою гостро стоїть питання про таку організацію навчально-виховного процесу, який був би більш особистісно-орієнтованим на екологічну підготовку школярів, їхній цілісний і гармонійний розвиток та особисте зростання.

Водночас практика свідчить, що вчитель не завжди використовує можливості навчальних занять для екологічного виховання, формування екологічної культури учнів, їхньої самостійності, ініціативи у природоохоронній діяльності.

Значно кращі успіхи у навчанні досягаються там, де процес навчання і виховання у процесі учбової діяльності будується на основі проблемно-пошукової діяльності молодших школярів. Серцевиною проблемного уроку є «взаємодія вчителя і учнів, коли між ними розвиваються діалогічні взаємостосунки під час вирішення екологічних проблем. При цьому є важливим не тільки вміння вчителя створювати проблемну ситуацію, а й здатність організувати обговорення і розв’язання її разом з учнями» [79]. Основний зміст технології проблемного навчання має становити методика застосування проблемних ситуацій екологічної спрямованості на різних етапах уроку.

Уроки природознавства, читання, образотворчого мистецтва у початковій школі – це ідеальний матеріал для створення проблемних ситуацій екологічного спрямування. Саме на цих уроках у дітей виникає дуже багато питань: «Чому?», «Як?», «Звідки?». Вчитель разом з дітьми може розв’язувати проблемні ситуації всіма можливими шляхами:

- через проблемне викладання знань учителем;

- через організацію частково-пошукової діяльності;

- через організацію дослідницької діяльності шляхом спостереження екологічних проблем у природі, запропонованих учителем чи виявлених за результатами самостійного дослідження [4]. Важливе значення в екологічному вихованні учнів початкових класів має наочний матеріал, який допомагає заохочувати дітей до праці та викликає позитивні емоції. Адже зацікавленість, впевненість у своїх силах, задоволення – усе це могутній стимул до праці [5]. Без інтересу, подиву, радості неможливе успішне навчання в початкових класах. Тому вчителям початкових класів, щоб зацікавити дітей, доводиться до кожної теми добирати додатковий матеріал, який не завжди легко відшукати.

Реалізація в навчальній роботі засад екологічного виховання учнів робить уроки більш цікавими, змістовними. А «участь учнів в екологічному русі забезпечує більш високу їхню пізнавальну активність і глибоку ґрунтовність набутих знань» [30]. Через екологічну роботу програмовий матеріал з основ наук органічно пов’язується на уроках з місцевим життям, духовними набутками рідної сторони.

За змістом екологічної роботи учні виконують завдання державних, наукових, громадських організацій, державних, народних і шкільних музеїв; здійснюють громадсько-корисну роботу з охорони природи у своїй місцевості, вивчають і пропагують природоохоронні традиції свого народу. Зокрема, цікавим видом дослідницької роботи молодших школярів «на замовлення» може бути вивчення ними малих річок і водойм свого краю, ярів та балок, котрі ускладнюють сільськогосподарське виробництво [5]. Учні можуть вивчити стан забруднення водних ресурсів краю, склад риб і тварин, птахів у місцевих водоймах; вести щоденні спостереження за погодою; досліджувати водні джерела та спостерігати за їх станом.

Досвід засвідчує, що досить результативно зарекомендували себе в навчально-виховній роботі такі методи, як повідомлення вчителем екологічного матеріалу, інформування й доповіді учнів, самостійна робота школярів з літературою природоохоронного спрямування та іншими місцевими матеріалами на уроці, використання схем, діаграм таблиць, карт, фотодокументів, різного ілюстративного матеріалу, щоденників свідків подій [66]. Основними ж формами природоохоронної роботи в структурі шкільного життя учнів можуть бути громадсько-корисна робота; шкільні екскурсії, туристичні походи, краєзнавчі експедиції; оформлення екологічних виставок на основі зібраних матеріалів, створення куточків і музеїв охорони природи у школах [59].

Популяризації знань і відомостей про рідний край слугує влаштування у кожній школі різноманітних виставок. Можна широко показати результативність екологічно спрямованої пошуково-дослідницької та пізнавальної активності учнів на терені рідного краю через карти походів, гербарії, колекції мінералів, щоденники, записи (протоколи) бесід з людьми, сценарії народних свят, обрядів, експонати до природоохоронних експозицій і т. ін. Такі виставки мають дуже високий пізнавальний, навчальний, виховний потенціал і для учнів, і для вчителів, а разом з тим збагачують методичний арсенал педагогів щодо ефективного природничого навчання й екологічного виховання [12].

Заслуговує на підтримку практика підготовки, за ініціативою місцевих освітянських управлінських структур, насичених природоохоронним матеріалом посібників з природознавства та інших навчальних дисциплін. Перш ніж разом з учнями приступити до екологічної роботи, вчителі уважно аналізують програму, зіставляють її зміст із підручником. Це допомагає виділити основні завдання вивчення предмета за класами (здійснювати наступність і перспективність у формуванні основних понять курсу: контролювати знання й уміння школярів, добирати додатковий матеріал, використовувати міжпредметні зв’язки) [50].

Як показує практика, «використання екологічного принципу при вивченні навчальних дисциплін забезпечує тісний зв’язок шкільного навчання з життям, дає можливість краще зрозуміти явища природи, їх взаємозв’язки, залучає дітей до активної участі в охороні природи» [1].

Використання наочності на уроках у процесі ознайомлення молодших школярів з основами природоохоронної діяльності відіграє переважно допоміжну роль, однак у деяких випадках певний навчальний матеріал (наприклад, явища, предмети такий характер, що без унаочнення правильне уявлення про новий об’єкт взагалі неможливе) [57]. Тому вчителі збирають й упорядковують додатковий матеріал для уроків. Це тематичні папки: «Польові роботи», «Рідкісні звірі й птахи України», «Тварини лісів нашої місцевості», «Лікарські рослини нашого краю». Розробляють також для опитування і спостереження пам’ятки, картки з усіх тем курсу.

Вивчаючи тему «Форми поверхні Землі: рівнини, яри, гори», передові педагоги проводять екскурсії в природу. Для цього вибирають місце, яке найкраще показує специфіку поверхні. При вивченні розділу «Використання і охорона природи людиною» ознайомлюють дітей із заказниками, заповідниками області [7].

Природа – джерело здоров’я і радості, неоціненне багатство. Вчити бачити красу рідно природи, виховувати бережливе ставлення де неї потрібно починати з раннього дитинства, і цьому сприяють екскурсії [3]. На екскурсіях поряд з навчальною і розвивальною метою передбачається посильна суспільно-корисна праця дітей. Наприклад: огородження мурашників, підгодовування птахів, виготовлення гербаріїв тощо.

Результати цілеспрямованих досліджень свідчать про те, що екологічне виховання у процесі навчальної діяльності в початковій школі проводиться епізодично, без детально розробленої методики. Проте слід враховувати, що успішність процесу екологічного виховання засобами навчальної діяльності визначається сукупністю взаємопов’язаних дидактичних умов, що забезпечують ефективне використання екологічно спрямованого матеріалу у початкових класах, а саме:

- у процесі добору екологічно спрямованого матеріалу необхідно дотримуватись критеріїв: науковості, доступності, поліфункціональності, емоційної насиченості та особистісної значущості для учнів початкових класів;

- використання природоохоронних відомостей має здійснюватися систематично та цілеспрямовано;

- під час розробки методики використання екологічно спрямованого матеріалу у навчальній діяльності необхідно враховувати пізнавальні особливості молодших школярів, специфіку навчальних предметів й опиратися на пізнавальну активність учнів [2].

Вихідною умовою, що забезпечує ефективне використання екологічно спрямованого матеріалу на уроках у початкових класах, є добір його змісту за сукупністю названих критеріїв. Згідно з ними, цей матеріал, який учитель планує використати на уроці, має бути науково достовірним, перевіреним за кількома джерелами; доступним для розуміння його молодшими школярами, не переобтяженим зайвою, занадто детальною інформацією; співвідноситись із основним програмовим матеріалом, не затіняючи головного, а навпаки, надаючи йому конкретності та виразності; емоційно насиченим, спрямованим на формування в учнів емоційно-позитивного ставлення до рідної природи, праці людей, до всього живого.

У процесі добору змісту екологічно спрямованого матеріалу важливим критерієм є також його особистісна значущість для учнів. Реалізація цієї вимоги, як показали результати експериментального дослідження й аналіз передового педагогічного досвіду [15], забезпечується кількома шляхами: залученням учнів до добору даного матеріалу для уроку (за умови різних способів педагогічної підтримки – залежно від індивідуальних особливостей школярів). Так, учні можуть робити (за власним вибором) невеликі повідомлення про охорону місцевих рослин, тварин; добирати ілюстрації, виготовляти малюнки. Ще один шлях – «вільний вибір учнями відповідних об’єктів для спостережень з наступним обговоренням у класі їх результатів» [27]; «врахування учителем змісту і обсягу пізнавальних інтересів учнів» [2].

Систематичність використання екологічно спрямованого матеріалу забезпечується його регулярним застосуванням на багатьох уроках з різних предметів: природознавство, рідна мова, ознайомлення з навколишнім, читання, образотворче мистецтво і т. ін.). Причому, природоохоронні відомості, що опрацьовуються, мають бути не уривчасті й розрізнені, а впорядковані в певну, логічно побудовану, завершену систему. Тобто, починаючи навчальний рік, учитель має чітко визначити обсяг екологічних знань та вмінь, який необхідно засвоїти учням [1].

Цілеспрямованість процесу використання екологічно спрямованого матеріалу означає підпорядкування його меті уроку (навчальній, виховній, розвивальній). При цьому потрібно виходити із багатофункціональності екологічних відомостей, зумовленої специфікою їх змісту та різноплановим пізнавально-виховним навантаженням [66]. Так, екологічно спрямований матеріал, залучений до уроку, може використовуватися для ілюстрації та конкретизації основного програмового матеріалу; актуалізації знань учнів, чуттєвого досвіду; збудження інтересу учнів до нової теми; перевірки міцності та усвідомленості знань та вмінь учнів; закріплення та поглиблення вивченого матеріалу: розвитку самостійності учнів; підвищення їх активності; зв’язку навчання з життям.

Поряд із навчальною екологічно спрямований матеріал пропонує виховну та розвивальну функції, тобто він «сприяє вихованню в учнів любові до рідного краю, відповідального, гуманного ставлення до природи та праці людей. Розвивальна функція цього матеріалу полягає в стимулюванні та розвитку навальних психічних процесів учнів, їх мовлення, спостережливості» [22].

Використання екологічно спрямованого матеріалу на уроці залежить також від віку учнів і ступеня їх обізнаності з ним. У 1 класі основна роль у цьому процесі надається вчителю. Він добирає матеріал, сам його розповідає, зачитує цікаві відомості, показує ілюстрації. Чим дорослішими стають діти, тим активнішою має бути їхня природоохоронна діяльність. Учитель може доручати дітям 2–4 класів добирати цікавий матеріал до теми, що буде вивчатися, і виступати з короткими повідомленнями в класі.

Для того, щоб сформувати в учнів правильне уявлення про той чи інший екологічний об’єкт, учителю необхідно поряд із словесним описом його використовувати наочні посібники. Це можуть бути гербарії рідкісних рослин різних природних угруповань (лісу, луки, поля), колекції корисних копалин, що добувають у цій місцевості, зразки місцевих ґрунтів, діапозитиви із зображенням місцевих тварин, рослин, краєвидів тощо. Доцільність такої діяльності обумовлюється також і перевагою конкретно-образного мислення молодших школярів. Добираючи зміст матеріалу та розробляючи методики його використання, необхідно враховувати і таку особливість уваги учнів початкових класів, як її мимовільний характер. Саме тому все нове, яскраве, що опрацьовується на уроці, зразу ж привертає до себе увагу учнів [38].

Організовуючи засвоєння екологічно спрямованого матеріалу, можна використовувати різноманітні методи та прийоми навчання. До них належать: розповідь учителя про природу та її охорону, бесіда, побудована на природоохоронній основі, читання відповідної літератури, спостереження над об’єктами рідної природи, яке проводять молодші школярі; сприймання ілюстративного та натурального наочного матеріалу [50].

Вибравши способи опрацювання екологічно спрямованого матеріалу, вчитель має продумати і його місце в структурі уроку. Природоохоронний матеріал можна успішно використовувати на різних етапах уроку [49]. Найчастіше це робиться, як показали результати експериментального дослідження, в процесі викладу основного програмового матеріалу для конкретизації та ілюстрації окремих його положень Наприклад, сформувавши поняття «дерева», «кущі», «трави» (З клас, предмет «Природознавство»), вчитель просить учнів пригадати назви відомих їм дерев, кущів трав’янистих рослин, які потребують охорони. Відповіді учнів учитель доповнює цікавими відомостями про способи охорони рослини та супроводжує їх показом гербарію, малюнків, ілюстрацій [6].

Перевіряючи домашнє завдання, теж можна спиратися на екологічно спрямований матеріал, завдяки чому цей етап уроку виконуватиме не лише контрольну, а й виховну функцію, стимулюючи цим самим увагу й активність учнів. Наприклад, перевіряючи матеріал за темою «Річка» (З клас, природознавство), вчитель може запропонувати учневі розповісти про охорону річок на основі місцевої річки (намалювати на дошці схему, показати її на карті) [4].

Таке наповнення змісту навчально-виховного процесу в початковій школі екологічно спрямованим матеріалом забезпечує не лише міцне й осмислене засвоєння знань і розширення кругозору учнів, а й сприяє формуванню їх елементарних морально-естетичних уявлень та розвитку екологічного світогляду.

До форм екологічного виховання відносять спеціальні уроки, екологічні бесіди, відверті розмови, диспути, лекції, тематичні вечори, зустрічі свят народного календаря, благодійні заходи, створення альманахів з історії родоводу, вечорниці та інші [39, с.19].

Природоохоронна діяльність здійснюється у таких формах: шкільні лісництва, садівництва, мисливські господарства, зелені і голубі патрулі, санітарні загони захисту довкілля, групи «швидкої допомоги» звірам і птахам, натуралістичні гуртки, клуби, наукові товариства, екологічні експедиції та екскурсії, екологічні стежки та інших.

Аналіз сучасного стану екологічної освіти і виховання учнів дозволяє зробити висновок про непоодинокі спроби розробки та застосування форм організації вивчення та охорони природи в межах навчально-виховного процесу.

Більшість традиційних практичних форм, які застосовуються в позаурочний час (робота на навчально-дослідній ділянці, елементи польових практикумів, екскурсії, лабораторно-практичні роботи, спостереження у куточку живої природи і теплиці) мають епізодичний характер. У зв’язку з цим вони переважно обмежені в часі і тому не в змозі задовольнити у повному обсязі вирішення сучасних завдань екологічної освіти і виховання учнів [5].

Ми можемо зробити висновок, що сутнісні характеристики цих форм, структура, їх місце і частота застосування у навчально-виховному процесі не мають чіткого наукового обґрунтування.

Розглянемо систематизацію традиційних форм організації екологічної освіти і виховання учнів за такими основними ознаками: змістом і педагогічною ефективністю у розвитку інтелекту, творчих здібностей особистості; теоретичним і практичним значенням у вивченні та охороні природи; місцем та частотою застосування у навчально-виховному процесі; географічними межами та часовим інтервалом здійснення.

Кожна з форм екологічної освіти і виховання характеризується своєю індивідуальною структурою, принципами упорядкування її елементів, сукупністю як тотожних, так і відмінних ознак.

За дидактичною метою форми екологічної освіти і виховання учнів у позаурочний час можна класифікувати таким чином [59]:

- теоретичного навчання (факультатив, лекція, конференція, конгрес, симпозіум, кінолекторій);

- комбінованого навчання (семінар, конференція, колоквіум, олімпіада, консультація та домашня робота);

- навчально-практичні (спостереження, лабораторно-практична робота, експеримент, практикум, дослідницька діяльність, рольові ігри, прес-конференції, домашні завдання, екскурсія, похід, експедиція, екологічний моніторинг).

У логічній єдності з означеними навчальними формами і як їх діалектичний розвиток у сучасному навчально-виховному процесі визначається окрема самостійна група форм [47]:

- масової роботи (конкурси, виставки, свята, ранки, операції та рухи;

- конкретної природоохоронної роботи («зелені» і «голубі» патрулі, екологічні і лісові дозори, сигнальні пости, трудові десанти, створення екологічних стежин, шкільні лісництва, проекти чи програми з охорони як окремих об’єктів довкілля, так і біоценозів чи екосистем у цілому).

Окрему групу складають форми екологічної освіти і виховання, які забезпечують необмежені, порівняно з іншими формами, можливості для організації навчально-пізнавальної і дослідницької діяльності та конкретної природоохоронної роботи учнів саме у довкіллі [67]:

- активні форми («Екологічний майданчик», «Ентомологічний мікро заказник», «Програма охорони прісних водойм України», «Екологічний табір-експедиція» тощо).

Таким чином, бачимо що форми екологічної освіти і виховання учнів у позаурочний час органічно поєднується в загальну систему навчально-виховної роботи як одна з її складових, що несе в собі певне дидактичне навантаження.

**РОЗДІЛ 3**

**ПРАКТИКА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

**3.1. Пошук шляхів вдосконалення системи формування екологічної культури молодших школярів**

Щоб розглянути педагогічну проблему з різних сторін, ми зробили не лише теоретичний аналіз історичного та передового педагогічного досвіду екологічного виховання, а й узагальнили практику роботи вчителів сучасної початкової школи.

Ці ж прийоми роботи ми пропонуємо використовувати на уроках та в позакласній діяльності для покращення процесу формування екологічної культури молодших школярів.

Розробки вчителів в даній проблемі йдуть у трьох напрямах.

Перший напрям.Створюється повністю новий курс, що не вливається в природознавство. З цієї точки зору цікавий досвід Л. Єрдакова. Він відзначає, що в даний час існує багато літератури для пізнання екології. Сюди можна віднести будь-яку дитячу книгу, де в цікавій формі описане життя тварин. Такими є і частина казок, де діють персонажі з світу тварин, а крім того, не порушуються екологічні правила «Вовк може з’їсти Бабусю і Червону Шапочку, але, мабуть, не стане їсти солоний огірок або пити чай з варенням» [23, c.7].

Також відомі багато екологічних казок, створених Б. Заходером. До числа екологічних можна віднести і розповіді В. Біанки. Можуть бути корисними і деякі російські та українські народні казки, якщо в них є ланцюг перетворень: яйце – в гусеницю, гусениця – в лялечку, та – в метелика. В деяких казках у цікавій формі подаються ілюстрації фрагментів ланцюгів живлення, елементи складних природних взаємодій типу «хижак – жертва».

Узявши ці міркування до уваги, Л.Н. Єрдаков вигадав екологічні сюжети про пригоди Еколобка. Екологічний Колобок – цікавий персонаж. Він зроблений з тіста і очевидно не несе ніяких екологічних властивостей і спеціалізацій. Такому персонажу можна приписувати різні особливості і поміщати його в різні екологічні ситуації. Еколобок стає членом багатьох біоценозів і вступає у взаємостосунки з живою та неживою природою. На нього впливає середовище, а він, у свою чергу, якось його змінює.

Пригоди Еколобка – це своєрідний підручник по екології. За казковим сюжетом криються чіткі правила екології. Таким чином, Л.Єрдаков пропонує нам ввести повністю новий предмет в шкільний курс початкової школи – це екологія. На нашу думку, даний підручник допоможе дітям засвоїти деякі екологічні поняття, більше дізнатися про взаємозалежність компонентів природи, саме тому він є дуже корисним.

Багато вчителів (наприклад, Л. Хафізова, Н.Жестова) йдуть іншим шляхом, підсилюючи екологічну спрямованість існуючих підручників природознавства [24; 74].

Е. Постникова пропонує вводити схеми для показу взаємозв’язку в природі [54, c.31]. Це виховує в учнів абстрактне мислення. Взаємозв’язок, показаний у вигляді схеми, на перших етапах вводиться у вигляді динамічного малюнка. Наприклад, природа містить в собі два компоненти: жива і нежива природа. Нежива природа – вода, каміння, місяць, хмари, сонце і т. ін., для неї вибирають умовний малюнок – сонечко. А поряд малюють зображення живої природи – тварина, рослина і т. ін. Жива природа також неоднорідна і включає тварин, рослин і людину. Тварини – це звірі, птахи, риби, комахи і інші, вибирається символічне зображення тварин. Людина живе в суспільстві, тому пропонується намалювати людину на тому ж рівні, що і зображення природи. І людина, і суспільство створюють продукти праці і це теж наголошується в схемі. Як елемент системи екологічного виховання, цю методику можна використовувати, на нашу думку, як таку, що дасть непогані результати знань про взаємозв’язки в природі.

Однією з форм організації учбового процесу є екскурсія. Тому не дивно, що багато вчителів (К. Захмарна, Н. Борелок тощо) прагнуть під час екскурсій дати дітям екологічні знання і прищепити норми екологічної поведінки [29; 3]. Наприклад, К. Захмарна вважає, що формування у учнів відповідального відношення до природи – складний і тривалий процес. Його результатом повинно бути не тільки оволодіння певними знаннями і уміннями, а розвиток емоційної чуйності, уміння і бажання активно захищати, покращувати, ушляхетнювати природне середовище [29].

Н. Борелок говорить про те, що вчитель повинен ретельно готуватися до екскурсії і приводить докладний план підготовки [3]:

1. Намітити тему. Бажано, щоб назва теми звучала емоційно або проблемно, що дозволяє відразу зацікавити учнів.

2. Визначити мету, задачі і скласти попередній план екскурсії.

3. Вибрати місце проведення екскурсії, наперед побувати там, розробити маршрут. Передбачити місця для рухомих ігор, інформації, спостережень, збору природного матеріалу, суспільно корисній діяльності учнів.

4. Уточнити зміст виховного і пізнавального матеріалу, підібрати ігровий матеріал, вірші, загадки, вікторини.

5. Продумати методику проведення екскурсійного заняття.

6. Спланувати організаційні форми діяльності учнів (як і де проводити масові і групові спостереження), виконання суспільне корисних справ, розподілити обов’язки між підгрупами або що окремими вчаться.

7. Продумати, до яких узагальнень, висновків треба підвести учнів, як оцінити їх вихованість і дисциплінованість.

На наш погляд, цей план є дуже важливим, бо він не дозволить екскурсії перетворитися на розважальну прогулянку та дасть можливість виконати усі завдання, і саме тим підведе учня до висновків. Бо відомо, що якщо дитина сама формує висновок, це набагато краще, ніж висновок, нав’язаний вихователем.

Вчителі-методисти Г. Холомкіна, В. Лола і Л. Хафізова пропонують давати дітям заучувати перед екскурсією вірш про природу, використовуючи для цього вірші І. Буніна, Ф. Тютчева, С. Єсеніна. На екскурсії використовувати загадки С.Маршака, Е. Благіної, Є. Сєрової, Р. Федькіна. [45; 74].

В. Лола пропонує використовувати і дидактичні ігри, такі як: «Телеграми» або «Що змінилося?» тощо (додаток Б), направлені на порівняння побаченого і відтворення в пам’яті того, що було [45].

Існує і третій напрям, по якому працюють вчителі в справі екологічного виховання школярів. Це напрям зі створення програм та підручників природознавства відмінних від традиційних. А. Плешаков розробив підручник для чотирилітньої початкової школи. Цей підручник починається розділом «Природа і ми». Рубрика служить зв’язуючою ланкою між курсами «Ознайомлення з навколишнім світом» (1-2 класи) і «Природознавство» (3-4 класи) [57].

У центрі уваги цих курсів взаємодія людини і природи. У 1 і 2 класах воно розглядається в ширшому контексті пізнання навколишнього світу в цілому.

Тема «Природа і ми» починає курс 3 класу. Вона повторює, узагальнює, систематизує знання, що вже є в учнів, про природу і взаємодію з нею людини, і розширює поняття учнів в цій області. У підручник 3 класу включено п’ять розділів: «Природа і ми», «Збережемо повітря і воду, корисні копалини і ґрунт», «Збережемо дивовижний світ рослин і тварин», «Берегтимемо здоров’я» і заключний розділ «Що таке екологія?» [57].

Останній розділ є додатковим, до нього можуть звернутися найдопитливіші учні. Наявність цього розділу не означає того, що екологічні матеріали відсутні в перших розділах. У розділі «Що таке екологія?» зроблена спроба представити екологію в концентрованому і узагальненому вигляді, використовуючи при цьому певний мінімум елементарної екологічної термінології.

У даному підручнику розкриваються наступні ідеї: ідея різноманіття природи; ідея екологічної цілісності природи (реалізується через розкриття багатоманітних екологічних зв’язків між неживою і живою природою, усередині живої природи); ідея єдності природи і людини (розглядається значення кожного природного компоненту, що вивчається, в житті людей, аналізується негативна і позитивна дія людини на всі ці компоненти і розглядаються питання здоров’я).

Отже, можна зробити висновок, що питаннями екологічного виховання і виховання молодших школярів займається досить багато педагогів. І роблять вони це по-різному. На нашу думку, причиною цього є те, що питання екологічного виховання складне і неоднозначне в тлумаченні. Всі ці методи та прийоми є цікавими та доцільними. Та вчителеві необхідно використовувати ці методи відповідно до рівня сформованості екологічної культури саме свого контингенту учнів, відповідно до їх розвитку, компетентностей та індивідуальних привілеїв.

З метою перевірки наведених теоретико-методичних положень ми провели експериментальне дослідження особливостей екологічного виховання молодших школярів у процесі учбової діяльності.

Практичному проведенню експерименту передував теоретичний етап, у процесі якого була визначена сфера дослідження, наукова проблема, вивчалась педагогічна і навчально-методична література з даного питання, досвід роботи вчителів початкових класів з проблем екологічного виховання та формування основ екологічної культури в учнів 3-4 класів, формулювалася гіпотеза і завдання дослідження.

Практичний етап експериментального дослідження (2019-2020 н.р.) був пов’язаний із розробкою шляхів реалізації гіпотези і розв’язанням завдань експерименту, проведенням формуючого експерименту у 3 класі з метою перевірки гіпотези, продовженням та узагальненням вивчення стану досліджуваної проблеми в науковій літературі та педагогічній практиці. На кінцевому етапі проводився аналіз та узагальнення експериментальних даних, оформлялася дипломна робота та з’ясовувалися подальші перспективи використання розробленої методики екологічного виховання молодших школярів у процесі навчальної діяльності.

Експериментальне дослідження проводилося на базі Тернопільської спеціалізованої початкової школи з поглибленим вивченням іноземної мови та СЗОШ І-ІІІ ст. № 14 м. Тернополя. Формуючим експериментом було охоплено 22 учні експериментального класу. Одержані результати порівнювалися із аналогічними показниками 23 учнів контрольного класу, які працювали за традиційною методикою навчання.

Плануючи процес екологічного виховання на уроках «Я і Україна. Я і природа», читання, рідної мови, образотворчого мистецтва та інших навчальних дисциплін, ми враховували необхідність наступних дій:

- визначення місця і функцій процесу екологічного виховання у структурі уроку;

- передбачення методичних та практичних труднощів, які можуть виникнути під час роботи;

- визначення змісту, обсягу та форми екологічно спрямованих завдань;

- планування процесу екологічного виховання через подачу навчальних завдань екологічного спрямування невеликими, логічно завершеними частинами;

- підбір наочного дидактичного матеріалу (гербаріїв, колекцій, роздаткових та інструктивних карток), таблиць, схем, слайдів тощо;

- обґрунтування раціональних способів перевірки навчальних завдань.

У процесі організації екологічного виховання у процесі учбової діяльності ми, перш за все, навчали дітей працювати із наочними посібниками, приладами, підручником тощо, ставили перед ними мету, завдання та спільно визначали шляхи його виконання.

З метою формування екологічної свідомості молодших школярів засобами навчального матеріалу ми підбирали такі завдання:

- порівняння певних фактів, явищ;

- спостереження згідно з планом;

- складання екологічних описів;

- малювання екологічних об’єктів;

- проведення природоохоронних дослідів;

- робота з таблицями чи пам’ятками, розробленими вчителем;

- практична природоохоронна робота.

У процесі проведення формуючого експерименту залежно від цілей уроку і дидактичних особливостей виучуваного матеріалу ми використовували завдання навчального (дидактичного), формуючого і перевірного характеру.

Для самостійного ознайомлення з необхідністю екологічної роботи ми пропонували учням і новий матеріал. Перед цим визначалося, яку частину матеріалу необхідно викласти вчителю, а яку школярі можуть засвоїти на уроці самостійно за допомогою натуральних об’єктів, роздаткового матеріалу, таблиць чи пам’яток, спеціально розробленого плану, підручника тощо. Велике значення в екологічному вихованні мала робота над малюнками і схемами, оскільки вона привертала увагу учнів до ілюстрацій, вчила робити висновки. Подібні роботи займали небагато часу, але давали значний ефект.

На уроках «Я і Україна» під час усвідомлення нового матеріалу значну частину демонстраційних дослідів ми проводили у формі фронтального експерименту, тим самим значною мірою підвищуючи їхню ефективність. Особливо цінним було застосування цього методу, коли використовувалося наочне обладнання, виготовлене самими учнями у процесі практичних занять на уроках трудового навчання. Поки учні не оволоділи навичками самостійної роботи з роздатковим матеріалом, процес ознайомлення із ним проходив під керівництвом учителя.

Як показали результати дослідження, процес екологічного виховання проходив успішно лише в тому разі, коли діти розуміли мету, їм було цікаво її досягти, вони володіли навичками виконання відповідних дій. Для цього молодшим школярам роздавалися індивідуальні картки, в яких було записано рекомендований план міркування.

Для звернення уваги молодшим школярам пропонувалися такі завдання, для виконання яких потрібно було поєднати розумові дії з практичними. Наприклад, не тільки прочитати й зробити висновки, а й порівняти текст з попереднім, навести свої приклади, провести досліди, спостереження, виконати відповідне природоохоронне завдання, тощо.

Ілюстрації підручників часто використовувалися у процесі екологічного виховання школярів, особливо через відсутність у школі відповідних наочних посібників. У такому випадку ілюстрації у підручниках ставали основними джерелами нової інформації. Організовуючи роботу з підручником, ми враховували, що підручники створювались без урахування специфіки екологічного виховання. Тому ми вводили додаткові вказівки для учнів щодо визначення екологічної спрямованості матеріалу підручника. До кожного малюнка продумувався ряд завдань, які допомагали спрямувати увагу дітей на виявлення екологічних ознак різних предметів та явищ, що зображені на малюнках.

Так, під час вивчення теми «Кругообіг води в природі» ми пропонували учням виконати наступні завдання:

- розглянь малюнок;

- простеж, куди зникає дощова вода;

- що станеться, коли вода пройде через забруднений шар гірських порід?

- як запобігти порушенню кругообігу води у природі, тощо. Важливим засобом екологічного виховання молодших школярів, відповідним до даного вік, були екологічні ігри та цікаві завдання. Наведемо приклади таких ігор та вправ.

1. Гра «Малята».

Програмовий зміст. Розширити знання учнів про диких тварин (лисиця, заєць, ведмідь, білка, їжак, вовк) та їх повадки. Закріпити вміння правильно називати частини тіла тварин, виділяти істотні ознаки поняття «звірі».

Унаочнення. Картки із зображенням дорослих тварин та їх малят.

Хід гри

Клас поділяється на дві групи. Одна група отримує картки із зображенням дорослих тварин, інша – малят. «Малята» мають знайти своїх «батьків», потім описати зовнішній вигляд дорослого звіра. «Батьки» мають розповісти про спосіб живлення, окремі повадки та як вони піклуються про своїх малят.

Завдання:

1. Фантазування: барлога ведмедя зменшилася до розміру рукавички. Як буде жити ведмідь?

2. Метод фантограм:

Заєць бігає, стрибає. а) перенесемо зайця із степу в море – як буде?

3. Творчо-емпатійні вправи.

Поставити себе на місце тварини та передати її відчуття:

а) восени у лісі відбулися збори тварин на тему «Хто як до зими готується...»

б) зустрілися їжак з білкою і розговорилися...

II . Гра Знайди свою маму.

Програмовий зміст. Розширити знання дітей про свійських тварин. Розвивати спостережливість та вміння виділяти характерні ознаки дорослих тварин та їх малят.

Унаочнення. Картки із зображенням дорослих тварин та їх малят.

Хід гри

На столі розкладаються картки із зображенням малят домашніх тварин. Учням роздаються картки із зображенням дорослих свійських тварин. Дається завдання: дібрати малят до дорослих тварин, описати дорослу тварину, виділити її характерні ознаки; розповісти, що цікавого помітили, спостерігаючи за домашніми тваринами. Виграє той, хто перший впорається із завданням.

Завдання :

1. Символічна синектика – імітація повадок свійських тварин.

2. Переплутати мам та малят, придумати спільні умови проживання – як будуть спілкуватися, як харчуватися?

а) як будуть жити собака із лошам?;

б) корова з кошеням?

III . Гра «Який це птах?»

Програмовий зміст . Розширення поняття «птахи»; формування вміння розпізнавати перелітних, осілих та зимуючих птахів за їх зображенням та характерними звуками (співом).

Унаочнення. Картки із зображенням типових для даної місцевості перелітних, осілих та зимуючих птахів; запис співу окремих птахів.

Хід гри

На магнітній дошці прикріпити зображення птахів у довільному порядку. Клас поділяється на 3 команди, визначаються лідери. На столі розкладені картки із написами: «перелітні», «осілі», «зимуючі». Лідери обирають певну картку. Дається завдання: дібрати ілюстрації птахів, що входять у це поняття, розмістити в ряд на дошці під написом. Командам дається 1 хвилина, щоб порадитися. За сигналом вчителя обговорення припиняється, а лідери, по черзі, виконують завдання. Інші команди стежать за правильністю виконання. Школярі мають право використати ту ілюстрацію, яка вже була розміщена, якщо вважають, що це було зроблено помилково. Виграє команда, яка правильно виконала завдання (або допустила найменше помилок).

Індивідуальне змагання.

За характерними звуками впізнати птаха, назвати його та знайти ілюстрацію. Завдання:

1. Фантазування на тему: «Ой, якби я мала (мав) крила...»

2. Метод каталогу (перенесення властивостей неживих об’єктів на птаха): вода птах без запаху без кольору рідка і т.д.

3. Метод мозкового штурму.

Птаха зачинили в клітці. Як йому вибратися звідти?

*Тема. Рослинний і тваринний світ лісів, луків, водойм.*

І. Гра «Що де росте?»

Програмовий зміст. Закріпити знання дітей про назви знайомих рослин та місць, де вони ростуть (ліс, луки, водойма).

Унаочнення . Ілюстративний матеріал із зображенням природних угруповань (ліс, луки, водойми); гербарні зразки рослин цих угруповань або живі рослини.

Хід гри

Учням роздаються картки із зображенням лісу, луків, ставка, річки. Вони мають дібрати відповідні гербарні листки (живі рослини), розповісти про пристосування даних рослин до умов існування.

Завдання :

1. Перенести рослини лісу у водойму; рослини водойм – на луки; рослини луків – у ліс. Що в результаті цього трапиться?

2. Метод фантастичної проблеми.

Що трапиться, якщо: а) у лісі не буде дерев?;

б) у ставку – води?; в) на луках ростимуть лише дуби?

II . Гра «Хто де живе?»

Програмовий зміст . Продовжити формувати поняття про тварин диких та свійських, місце їх проживання та пристосування до умов існування.

Унаочнення . Ілюстративний матеріал різних типів середовища існування тварин, картки із зображенням диких і свійських тварин.

Хід гри

Учням роздаються картки із зображенням домашнього подвір’я, лісу, луків, водойми. На столі викладають зображенням вниз малі картки, на яких зображені тварини. Школярі добирають тварин відповідно до середовища існування. Називають тварину, розповідають про її пристосування до умов існування, визначають, до якого класу належить тварина (звір, птах, комаха, риба, земноводні, плазуни).

Завдання :

1. За методом каталогу створити нове середовище існування.

2. Мозковий штурм.

Як прожити: рибі у лісі?; ящірці у річці?; черепасі на луці?

III . Гра «Підбери гриб».

Програмовий зміст . Продовжити формувати уявлення дітей про гриби; закріпити знання про зовнішній вигляд і назву гриба; місця, де він полюбляє рости. Виробляти вміння відрізняти їстівні гриби від отруйних.

Унаочнення . Картки із зображенням грибів.

Хід гри

Учням роздаються картки із зображенням грибів. Діти мають назвати гриб, розповісти, коли він з’являється та де полюбляє рости. Визначити, який у них гриб: їстівний чи отруйний. Знайти пару – до їстівного гриба дібрати схожий на нього отруйний гриб; розповісти про способи розрізнення їстівних грибів і їх двійників – отруйних.

Завдання :

1. Екологічне прогнозування.

Що буде, якщо в лісі зникнуть гриби?

2. Фантазування: гриб виріс вищий від дерев, що буде?

3. Творчо-емпатійні вправи.

Уявити себе грибом і передати свої відчуття (мухомор; маслюки).

У процесі проведення дидактичних ігор екологічного спрямування ми використали такі прийоми та методи розвитку творчої уяви дітей:

І. Фантазування.

1. Типові прийоми фантазування:

а) інверсія або зробити навпаки. Змінити властивості, дію, принцип, закон на протилежний.

Наприклад, гарячий вогонь став холодним (бо його намалювали на льоду); вовк став добрим (бо тепер він – травоїдна тварина);

б) збільшення або зменшення об’єкта природи. Збільшуємо комара до величезних розмірів. Що трапиться ?;

в) прискорення чи уповільнення дії об’єкта або його властивостей. На Землі дерева майже не ростуть. Чому? Чим усе це закінчиться?;

г) перервні процеси зробити безперервними чи навпаки.

На Землі постійно світить Сонце. Що трапиться? Повітря буде подаватися порціями. Як жити?;

д) зміна середовища існування для певного об’єкта: риба живе в пустелі...;

є) надати живому об’єкту рис неживого та навпаки.

2. Метод асоціацій чи каталогу слугує для перенесення властивостей одного об’єкта на інший. А потім за допомогою вільних асоціацій виводилася велика кількість наслідків, генерувалися нові фантастичні ідеї.

Живий об’єкт : крокодил зелений, зубатий, пливучий.

Неживий об’єкт : стілець дерев’яний, складний, м’який.

Переносимо властивості одного об’єкта на інший:

Дерев’яний крокодил – сувенір.

Складний крокодил – іграшка.

Стілець зелений – пофарбований зеленою фарбою.

3. Вправа «Робінзон Крузо».

Ситуативні завдання, мета яких – знайти способи виживання в екстремальних умовах.

4. Вправа «Чорний ящик».

Мета : знайти секрет «чорного ящика» за допомогою мінімальної кількості запитань.

У чорному ящику плід.

– Сухий чи соковитий?

– Великий чи малий?

– Круглий чи продовгуватий?

– Їстівний чи ні?

– Червоний чи зелений? і т.п.

II . Мозковий штурм.

Під час проведення мозкового штурму створювалися 2 групи учасників: «генератори» та «експерти». На першому етапі проведення – генеруванні – заборонена будь-яка критика, навіть невербальне несхвалення. Навпаки, кожну ідею варто розвивати, якою 6 абсурдною вона не здавалася. Хід штурму обов’язково записувався вчителем.

На другому етапі – оцінці – кожна ідея піддавалася експертизі і вибиралися оптимальні варіанти вирішення поставленої проблеми.

III . Метод фокальних об’єктів.

Суть методу полягає в тому, що вибирався об’єкт, систему тримали у фокусі уваги і переносили на неї властивості інших, що не мали до неї ніякого відношення, об’єктів. При цьому виникали незвичайні сполучення, які вчитель прагнув розвивати далі шляхом асоціацій. Даний метод застосовувався таким чином:

– вибирався об’єкт, який необхідно вдосконалити;

– формувалася мета його вдосконалення;

– вибиралися із книг, газет, журналів кілька випадкових об’єктів, записують їх ознаки;

– ці ознаки переносилися на даний об’єкт.

Приклад.

Об’єкт – річка. Випадкові об’єкти:

бджола працелюбна маленька кусюча кішка гнучка зубата пухнаста

Працелюбна річка має увесь час працювати, перевозити вантажі, крутити турбіни, напувати поля. Річка гнучка, має багато поворотів, звивається...

IV . Метод фантограм полягає у тому, що прості прийоми перетворення застосовуються не лише до об’єкта та його частин, а й до універсальних властивостей предмета природи. При складанні фантограм по одній лінії записується характеристика предмета: речовина, фізичні властивості, місце існування і т.п., а по іншій – типові прийоми.

Карась риба вкрита лускою тіло видовжене живе у воді, плаває...

Перенесемо у ліс: як буде рухатися? як дихати? як рятуватися від ворогів?

Реалізація розглянутої системи заходів підвищувала ефективність навчально-виховного процесу і позитивно впливала на екологічний розвиток дітей молодшого шкільного віку.

Для усвідомлення учнями того, що етичні норми і правила поширюються як у стосунках між людьми так і зі світом природи, ми використовували різноманітні завдання і вправи екологічної спрямованості і у процесі навчання іншим навчальним дисциплінам. Основна роль при цьому належала художньому слову, а, отже, урокам читання. Так, слова із поезії «Щоглик» П. Грабовського: «Не то пташки, милі дітки, – шкода навіть черв’яка» – були ключовими у формуванні гуманного ставлення молодших школярів до всього живого. Пройти емоційну школі – школу виховання добрих почуттів (В. Сухомлинський) допомагали дітям і твори А. Дрофаня «На велику воду», Н. Забіли «Журавлик», В. Сухомлинського «Не забувай про джерело», А. Хорунжого «Плакучий бук» та ін.

Працюючи над поезією А. Костецького «Не хочу», вчитель наголошував, що все живе має право на жити так само, як і людина («І стеблинку, гілку чи травинку я не ображу – це страшенний гріх!»), а охороні ти природу треба заради неї самої («Метелика лов» ти я не хочу; він – квітка неба, хай живе собі!»).

Використовуючи фрагменти художніх творів, учитель пропонував школярам розв’язати ту чи іншу екологічну задачу, ознайомлював їх із правилами екологічно грамотної поведінки у природі не у формі моралізування, а надаючи їм право вибору варіанта поведінки, змогу умотивувати його. З цією метою використовувалися твори Є. Гуцала «Зайці», В. Носака «Несподівана зустріч», О. Копиленка «Весна в лісі», В. Кави «Він живий», А. Бортняка «Зламана гілка» та ін. За допомогою цих творів створювалися такі педагогічні ситуації, які мали значний виховний вплив, сприяли формуванню підструктури відповідального ставлення дітей до природи, бо без цього їхні знання є лише «інтелектуальним баластом».

Ми враховували, що досягнути успіхів у формуванні екологічної свідомості екоцентричного типу можна лише тоді, коли підростаюче покоління оволодіє стратегіями і технологіями взаємодії з природою. Адже свідомість формується у процесі діяльності. Що треба зробити, щоб допомогти природі, школярі довідувалися з творів О. Вишні «Вдячні шпаки», О. Левченка «Якщо допоможемо», О. Довженка «Матусин город», В. Скуратівського «Лелечина криниця» та ін.

Також ми залучали дітей до посильних для їхнього віку природоохоронних справ, бо без цього наявність навіть адекватних уявлень і понять, сформованість відповідального ставлення до природи не забезпечить вирішення екологічних проблем, оскільки людина буде безпорадною при реалізації своїх знань у практичній діяльності.

Отже, на формувальному етапі дослідження ми виділили систему вправ екологічного спрямування, що передбачала врахування наступних педагогічних умов: зв’язок з життям, наступності, єдності діяльності на уроці і в позаурочний час, різноманіття форм екологічного виховання, практичної спрямованості у формуванні екологічної культури молодших школярів.

**3.2. Аналіз експериментального дослідження**

На констатувальному етапі експериментального дослідження було проведено анкетування учнів Тернопільської спеціалізованої початкової школи з поглибленим вивченням іноземної мови та СЗОШ І-ІІІ ст. № 14 м. Тернополя для виявлення рівня сформованості їх екологічної культури та вчителів – для виявлення місця проблеми у їх діяльності (всього до анкетування було залучено 45 учнів і 16 вчителів). Зміст анкет див. додаток В.

Відповідаючи на питання анкети, вчителі продемонстрували непогану обізнаність щодо суті екологічного виховання. Переважна більшість (80 %) вчителів чітко структуризували екологічне виховання. Разом з тим, серед уроків, на яких вчителі використовували матеріал екологічного спрямування, виділяють природознавство (100 %), образотворче та трудове навчання (35 %). Дуже мала кількість респондентів (7 %) вказувала на екологічні можливості читання, математики тощо.

Також не вражали різноманітністю і форми роботи – передусім позакласні заходи (85 %); на уроках – бесіди, розповіді (76 %), зрідка ігри (15 %).

Аналізуючи відповіді учнів, треба вказати на непогану загальну поінформованість в проблемах екології. Учні також стверджують, що вчителі досить часто наголошували на проблемі збереження природи (85 %). Та мало хто з опитаних чітко сформульовував причини, чому (навіщо) слід її оберігати (16 %).

Разом з тим, учні згадували один-два виховні заходи на екологічну тематику, серед яких переважна більшість називала підгодовування птахів узимку (70 %), свято осені (62 %), інші (4 %).

Все це говорить про слабке різноманіття форм та прийомів екологічної роботи в школі, погане розуміння вчителями необхідності такої роботи на всіх предметах і в позаурочний час, а також недостатньо вдалий підбір матеріалу для роботи з молодшими школярами.

Для визначення впливу експериментальної методики навчання на сформованість екологічної культури та навичок природоохоронної роботи на формувальному етапі експериментального дослідження учням 3 класу були запропоновані різноманітні завдання з різних навчальних дисциплін по різних темах.

З метою визначення ефективності експериментального дослідження у підвищенні ефективності процесу екологічного виховання третьокласників ми пропонували учням серію контрольних екологічно спрямованих завдань. Це були завдання на визначення змістовності і дієвості знань, набутих у процесі екологічного виховання молодших школярів шляхом використання навчальних завдань такого типу:

Тема «Вода»

1. Подивись на фізичну карту України. Скажи, якими кольорами нанесені на ній річки, озера, моря. Порівняй, чи справді річка у нашому місті має чисту, прозору воду?

2. У статті «Без води немає життя» на с. 91 прочитай перший і третій абзаци. Скажи, що таке твердий, рідкий і газоподібний стани води. Що станеться, коли процес переходу води у різні стани порушиться? Чим це загрожує людству загалом і конкретно нам?

3. Довідайся, де бере початок, куди впадає річка, що протікає через наше місто. Які екологічні проблеми ти побачив під час спостережень .

4. Розкажи, де у твоїй місцевості знаходиться вода. Наведи приклади річок, озер, струмків. Розкажи про озеро у такій послідовності: назва озера і де воно розміщене; звідки озеро поповнюється водою; яка в ньому вода; які його береги; зміни рівня води в озері та з яких причин відбуваються; заростання озера; як озеро використовується населенням і які наслідки такого використання.

Тема «Гірські породи».

1. У статті «Що таке гірські породи» на с. 98 прочитай перший і другий абзаци. На с. 99 розглянь малюнок. Розкажи, де беруться гірські породи і коли вони виникли. Які наслідки їх використання людиною?

2. У першій графі таблиці прочитай план вивчення властивостей нафти, у другій – запиши результати своїх спостережень (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Результати спостережень

|  |  |
| --- | --- |
| План | Властивості нафти |
| Порівняй нафту з торфом і кам’яним вугіллям. Чим нафта відрізняється від них?  У склянку з водою налий трохи нафти. Що відбудеться з нею? Який висновок з цього можна зробити? Що стається з нафтою, розлитою на поверхні річки чи озера? Чи можуть у такій воді жити рослини, тварини? Чому? |  |

У першій графі таблиці прочитай властивості нафти, а в другій – запиши властивості природного газу. Що спільного між цими речовинами? Що відмінного? Який вплив використання нафти і газу на навколишнє середовище? Що слід робити, щоб не забруднювати середовище? Що слід робити, коли негативний вплив на середовище вже відбувся? (табл. 3.2)

Таблиця 3.2

Результати спостережень

|  |  |
| --- | --- |
| Властивості нафти | Властивості природного газу |
| Масляниста рідина.  Рідина темно-бурого кольору.  Рідина з різким запахом.  Легша за воду.  Горить кіптявим полум’ям.  Виділяє багато тепла. |  |

4. У статті «Що таке корисні копалини» на с. 99-100 прочитай третій абзац. Які ознаки горючих корисних копалин в цій частині тексту названо? Чи може людство обійтися без використання корисних копалин? Що слід зробити, щоб не забруднювати навколишнє середовище?

5. У статті «Гірські породи потребують охорони» на с. 100 прочитай перший абзац. Які предмети з твого довкілля зникли б? Назви їх.

Тема «Ґрунт»

1. Довідайся, які ґрунти переважають у твоїй місцевості.

2. Розглянь малюнок на с. 101. Який шар земної поверхні називається ґрунтом? Чому кольори шарів різні? Який із них найцінніший для землеробства?

3. У статті «Що таке ґрунт» на с. 102 прочитай третій абзац. Скажи, з чого утворюється перегній. Для чого він потрібний рослинам?

6. Разом з учителем проведи такий дослід: візьми грудочку ґрунту, поклади в металеву коробочку, потримай її деякий час над вогнем. Над коробочкою потримай шматочок скла, Що утворилося на склі? Чому? Який висновок з цього можна зробити?

7. Які ти знаєш ґрунти? Чим вони відрізняються? Назви найважливішу ознаку ґрунту.

8. Чи можуть рослини обійтися без ґрунту? Назви ознаки руйнування ґрунтів у нашій місцевості. Що робиться, щоб уникнути цього?

Тема «Зелене диво Землі»

1.У статті «Зелене диво Землі» на с. 105 прочитай третій абзац. Скажи, чому рослин називають зеленим дивом Землі?

2. Назви, які ти знаєш рослини – маленькі і великі, дикорослі і культурні. Намалюй рослину, яка тобі найбільше подобається.

3. Склади усну розповідь «Що мені дають рослини».

4. Розглянь на малюнку (с. 107 підручника) рослини. Придивися уважно до квіток і листків. Чим вони відрізняються, чим схожі?

7. Доведи, що рослина – живий організм. Що дають рослини людині?

8. Поміркуй, чи змогли б рослини жити без ґрунту? А люди без рослин? Який висновок з цього можна зробити?

9. Заповни таблицю «Лісові рослини». Розкажи, як ти охороняєш лісові рослини.

Таблиця 3.3

Лісові рослини

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Дерева | | Кущі | Трави | Гриби | |
| Хвойні | листяні | їстівні | отруйні |  |  |

Тема «Ліс»

1. Яку користь приносять ліси?

Розгляньте схему. Доповніть її матеріалами з підручника.

2. Поясніть, як ви розумієте такі твердження: Ліс – одяг Землі; збирач води; охоронець річок; захисник ґрунту; лікар; сторож здоров’я людини; дім для тварин.

3. Поміркуйте!

У лісі вирубали всі старі дуплисті дерева. Через деякий час молоді дерева були уражені шкідниками. Ліс загинув. Чому це трапилось?

4. Які з перелічених грибів ви не покладете до своєї корзини? Білий гриб, лисинка, сироїжка, мухомор, груздь, бліда, поганка, опенька, підосичник, підберезник, маслюк. Чому не можна знищувати отруйні гриби?

5. Дізнайтесь, яке специфічне природоохоронне значення мають тополі, берези, сосни. Довідка. Тополі – найкращі пилососи; берези захищають від шуму; сосни – найкращі борці з мікробами.

6. Дізнайтесь, які рослини лісу є лікарськими.

7. Уважно прочитайте матеріал підручника і запишіть ознаки природи, які вказують на те, що настав час підсніжників.

Збільшуються\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

зникає\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

дзюрчать\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

блищать\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

2. Доберіть із тексту і запишіть, якого кольору квіти у

гусячої цибульки\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

проліска\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

анемони\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

підсніжника\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

пшінки\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

рясту \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Яку з цих рослин занесено до Червоної книги України? Тема «Тварини в природі».

1. Які тварини живуть у лісі твоєї місцевості? Що ти зробив для їх охорони?

2. Розглянь зображення гадюки і вужа. У першій графі таблиці прочитай характерні ознаки гадюки, у другій – запиши ознаки, властиві вужу. Яке значення цих тварин у живій природі?

Таблиця 3.4

Результати спостережень

|  |  |
| --- | --- |
| Гадюка | Вуж |
| Товсте валькувате тіло, куций хвіст, округло-трикутна плеската голова з характерним візерунком. Тіло вкрите лускою. На спині темна хвиляста смуга, на животі голубі смуги. Кінцівок немає. Повзає. Живиться дрібними тваринами. Належить до змій. |  |

3. Заповни таблицю «Тварини лісу». Розкажи, як ти охороняєш лісових тварин.

Таблиця 3.5

Тварини лісу

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Звірі | Птахи | Змії | Комахи |
| корисні шкідливі |  |  |  |

4. На березі озера під сонячним промінням відпочивав вуж. Діти побачили його і закричали: «Гадюка! Убий її!» Чи правильно вони зробили?

5. Чому такі тварини, як корова, вівця, коза, собака не можуть жити в лісі чи в полі?

6. Назви ознаки пристосування риб до умов навколишнього середовища. Для цього прочитай статтю «Риби» (с. 134-135), використай свої спостереження за поведінкою риб і дай відповідь на такі запитання: яке значення риб для живої природи? Що б сталося, коли б люди виловили усіх риб у річках і в океані?

7. Розглянь птахів, зображених на малюнку (с. 137). Розкажи про кожного птаха за таким планом:

Назва тварини;

Розмір тварини (велика, середня, мала);

Частини тіла тварини (голова, тулуб, ноги, хвіст);

Особливості зовнішньої будови тварини;

Значення цієї тварини в навколишньому середовищі;

Як і де охороняють цю тварину.

8. Розглянь звірів, зображених на малюнку (с. 137). Розкажи про кожного звіра, використовуючи план, за яким ти розповідав про птахів. Порівняй звірів між собою. Яка роль звірів у живій природі?

9. Наведи приклади рослиноїдних звірів, птахів, риб, комах. Яких тварин називають всеїдними. Наведи приклади всеїдних тварин. Чим правда, що такі тварини наносять непоправну шкоду рослинам? Поясни.

10. Дізнайтесь, які тварини лісу охороняються законом.

Довідка. Лосі, козулі, дикі кабани. До Червоної книги занесені зубр, кіт лісовий.

Тема «Охорона лісу»

1. Доповніть речення.

дбаючи про ліс, люди насаджують\_\_\_\_\_\_\_\_

охороняють\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

розвішують\_\_\_\_\_\_підгодовують\_\_\_\_\_\_

збирають\_\_\_\_\_\_прополюють\_\_\_\_\_.

2. Дізнайтеся, які рослини і тварини вашої місцевості потребують особливої допомоги.

3. Подумайте і запишіть, як допомогти лісові можете ви.

4. Прочитайте правила поведінки в природі. До кожного з них придумайте і намалюйте свій знак.

– Не ламай гілля дерев та кущів.

– Не пошкоджуй кору дерев.

– Не зривай в лісах та на луках квіти.

– Не збивай гриби, навіть неїстівні.

– Не лови метеликів, джмелів, бабок та інших комах.

– Не руйнуй мурашники.

– Не руйнуй пташині гнізда.

– Не лови диких тваринок і не принось їх додому. Тема. Охорона природи.

(Підсумковий урок з розділу «Рослини і тварини лісів, лук, полів»).

1. Дізнайтесь, які джерела забруднення навколишнього середовища існують у вашій місцевості. Що робиться для того, щоб зменшити їх негативний вплив на природу? Запропонуйте у короткій письмовій роботі свій шлях вирішення цих проблем.

2. Згадайте правила поведінки в природі, з якими ви ознайомилися в цьому навчальному році. Подумайте, які з них вам знадобляться під час літніх канікул

На підсумковому етапі дослідження ми визначали ступінь сформованості екологічної культури в кожному конкретному випадку окремо, але в цілому самостійність у роботі учнів постійно зростала. Завдання для визначення екологічної вихованості молодших школярів спочатку були середньої дидактичної трудності, яка теж постійно зростала. Для учнів, які гарно вчилися, проявляли особливий інтерес до визначення і розв’язання екологічних проблем, ми пропонували додаткові завдання.

Виконані завдання екологічної спрямованості ми перевіряли, оцінювали й підводили підсумки. Деякі роботи, особливо спочатку, зачитувалися учнями на уроці, що давало змогу всьому класу проаналізувати свою працю й оцінити її одразу ж після виконання. У процесі перевірки завдань враховувалася правильність і повнота виконання роботи, свідомість і самостійність її виконання. Перевірку виконання завдань екологічного прямування ми проводили диференційовано, у процесі діалогу, не виділяючи в окремий етап уроку і передаючи функції учительського контролю самим учням – у разі організації самоконтролю та взаємоконтролю. Для організації самоконтролю використовувалися переносні дошки з відповідями, підписами; таблиці, схеми тощо (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Результати контрольних зрізів в експериментальному і контрольному класах

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Класи | Високий рівень | Достатній рівень | Середній рівень | Початковий рівень |
| у відсотках (%) | | | |
| Екологічні знання | 22,7 | 54,48 | 22,82 | - |  |
| 13,02 | 52,08 | 34,72 | 8,67 |  |
| Екологічні уміння | 27,24 | 63,56 | 9,2 | - |  |
| 4,34 | 39,06 | 47,74 | - |  |
| Екологічні уявлення | 9,70 | 63,25 | 27,05 | - |  |
| 5,67 | 49,56 | 36,55 | 8,22 |  |
| Природоохоронна  діяльність | 18,16 | 9,02 | 22,82 | - |  |
| 8,68 | 39,06 | 34,72 | - |  |

У таблиці 3.1 наведені результати виконання учнями 3-х класів (експериментального і контрольного) навчально-пізнавальних завдань екологічного спрямування на констатуючому етапі експерименту. Дані таблиці свідчать про те, що в учнів експериментального класу вищий рівень екологічної культури, ніж в учнів контрольного класу. 18% і 64% учнів експериментального класу виконали завдання відповідно на високому і достатньому рівнях, що на 10% і 19% більше, ніж у контрольному класі.

Таким чином, результати експериментального дослідження підтвердили правильність гіпотези нашого дослідження та довели ефективність запропонованої методики екологічного виховання учнів початкових класів у процесі навчальної діяльності.

**ВИСНОВКИ**

Отже, екологічне виховання – це психолого-педагогічний процес, спрямований на формування в людини екологічних знань та наукових основ природокористування, необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації та активної життєвої позиції в галузі охорони, збереження і примноження природних ресурсів.

Структуру екологічної культури особистості складають знання, почуття, відношення, поведінка. Тому змістом еколого-виховної роботи вчителя є формування в учнів системи екологічних знань, почуттів, ставлень, а також екологічної поведінки, що доцільно здійснювати у різноманітних видах діяльності: навчальній, трудовій, громадсько-корисній, особливо таких її видах, де учні поставлені в ситуації безпосереднього вияву турботи про природу. Також серед якостей, що характеризують екологічну культуру особистості, важливу роль відіграють знання про природні закономірності, взаємодію людства та природи.

Виявлено, що екологічна діяльність дітей займає одне із вагомих місць серед засобів виховання повноцінної особистості. При цьому екологічна робота використовується як засіб розвитку пошуково-пізнавальної активності школярів, засіб розвитку екологічної свідомості та засіб формування практичних навичок у сфері охорони природи.

Системна діяльність в галузі охорони природи роботи своїм змістом забезпечує педагогічну цілісність процесу екологічного виховання. Така робота є дієвим моментом комплексного впливу на учнів, забезпечуючи поєднання пошукової активності школярів з громадсько-корисною діяльністю, всебічне осмислення змісту і навчально-виховної віддачі планованої роботи та високий рівень позитивного емоційного насичення процесу реалізації учнями мети і завдань екологічного руху. При цьому пізнавальний пошуковий інтерес виступає як рушійна сила духовного розвитку школяра, стимулює його активність у навчальній, трудовій і громадській роботі.

В результаті проведеного теоретичного аналізу виявлено функції екологічного виховання: теоретико-методологічна, що зумовлює наявність фундаментальних основ, з позицій яких дається пояснення взаємозв’язку предметів та явищ навколишнього середовища; соціально-культурна, що виявляється в екологічній свідомості особистості, здатності помічати та реагувати на екологічні проблеми; дидактична, пов’язана із забезпеченням школярів системою екологічно спрямованих знань у сфері охорони природи; практична, що пов’язана із практичною допомогою у вирішенні екологічних проблем, участю в активній природоохоронній діяльності.

Визначено основні принципи екологічного виховання учнів і формування їх екологічної культури. До них належать: принцип міждисциплінарного підходу, що вимагає точного визначення місця і ролі кожного предмета в загальній системі екологічної освіти; взаємне погодження змісту, форм і методів роботи; логіку розвитку провідних ідей і понять, їх постійне вивчення і поглиблення; принцип систематичності і безперервності вивчення екологічного матеріалу, що реалізується за умови урахування ступенів навчання (початкової, базової, повної загальної середньої освіти), вікових та індивідуальних особливостей учнів; принцип єдності інтелектуального і емоційно-вольового компонентів у вивченні і поліпшенні учнями навколишнього середовища; принцип взаємозв’язку глобального, національного і регіонального розкриття екологічних проблем у навчальному процесі.

Виявлено, що основними джерелами формування екологічної культури молодших школярів виступають: а) пізнавальна діяльність учнів, пов’язана із спостереженням навколишнього середовища; б) дослідницька діяльність, що передбачає різноманітну активну природоохоронну роботу; в) практична (прикладна) діяльність, що виникає і розвивається під впливом цілеспрямованого дослідницького пошуку і формує активне ставлення до навколишньої дійсності, перетворюючи здобуті в процесі пошуку екологічні знання у практичні навички природоохоронної роботи.

Охарактеризовано поняття комплексного підходу у використанні засобів, видів і форм екологічного виховання. Метою ж останніх є розширення, поглиблення, систематизація набутих знань, формування в учнів уявлення про природу як джерело добра і краси, матеріального й морального благополуччя кожної окремої особистості і людства загалом. Виявлено, що реалізація в навчальній роботі засад екологічного виховання учнів робить уроки більш цікавими, змістовними, а участь учнів в екологічному русі забезпечує більш високу пізнавальну активність і глибоку ґрунтовність набутих знань.

Доведено доцільність використання в навчально-виховній роботі таких методів, як повідомлення вчителем екологічного матеріалу, інформування й доповіді учнів, самостійна робота школярів з літературою природоохоронного спрямування та іншими місцевими матеріалами на уроці, використання схем, діаграм, таблиць, карт, фотодокументів, різного ілюстративного матеріалу, щоденників свідків подій. У форматі визначення найоптимальніших форм природоохоронної роботи в структурі охарактеризовано громадсько-корисну роботу; шкільні екскурсії, туристичні походи, краєзнавчі експедиції; оформлення екологічних виставок, створення куточків і музеїв охорони природи у школах.

На основі аналізу передового педагогічного досвіду виділено окремі підходи до формування екологічної культури молодших школярів. Теоретичний підхід виявляється в методичних розробках формування екологічних знань та екологічної свідомості; практичний – спрямовує увагу на особливості формування екологічних умінь та виявляється в екскурсіях, іграх та інших прийомах екологічного виховання. Відповідно доведено необхідність гармонійного поєднання основних засад даних підходів у системі екологічного виховання молодших школярів, а також доцільність використання способів злиття емоційних почуттів у ставленні до природи з пізнавальними завданнями щодо її вивчення і практичними діями з охорони.

З метою перевірки наведених теоретичних положень проводилося експериментальне дослідження особливостей екологічного виховання молодших школярів у процесі учбової діяльності. У процесі експериментального виявлявся рівень сформованості екологічної культури та екологічної вихованості учнів експериментального і контрольного класів. Для визначення впливу експериментальної методики навчання на сформованість екологічної культури та навичок природоохоронної роботи учням були запропоновані різноманітні завдання з різних навчальних дисциплін по різних темах. Результати експериментального дослідження підтвердили правильність гіпотези нашого дослідження та довели ефективність запропонованої методики екологічного виховання учнів початкових класів у процесі навчальної діяльності.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Байбара Н.П. Методика викладання природознавства у початкових класах. Київ : Освіта, 2001. 424 с.

2. Бойченко С. Щоб не згас інтерес*. Початкова школа*. 1999. № 1. С. 49-51.

3. Борелок Н. В. Як провести екскурсію? *Початкова школа*. 2006. № 6. С. 24-26.

4. Бібік Н. М., Коваль Н. С. Я і Україна. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 20-22.

5. Біда О. А. Природознавство і сільськогосподарська праця: методика викладання. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2000. 400 с.

6. Бондаренко Г. Уроки мислення як засіб формування творчих здібностей молодших школярів. *Початкова школа*. 1999. № 5. С. 51–53.

7. Варакута О. Формування природничих понять в учнів початкових класів. *Початкова школа.* 1999. № 5. С. 20-23.

8. Варакута О. Пізнавальні завдання для формування природничих понять. *Початкова школа.* 1999. № 8. С. 53–56.

9. Верзяна А. К., Низова А. М. Наблюдение природы и труда в начальной школе. Москва: прочвещение, 1972. 92 с.

10. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ : Просвіта, 2001. 416 с.

11. Волкова Н. П. Педагогіка. Київ : Вид. центр «Академія», 2001. 576 с.

12. Волков К. Н. Психологи о педагогических проблемах: книга для учителя / под ред. А. А. Бодалева. Москва : Просвещение, 1971. 128 с.

13. Гавриленко О. Як навчати екологічного прогнозування. *Початкова школа*. 1997. № 12. С. 42–45.

14. Гаркунова И. Л. Формирование приемов самостоятельной работы на уроках чтения. *Начальная школа*. 1988. № 1. С. 33–36.

15. Гетьман В. Ф. Экскурсии по природоведению во 2 и 3 классах. Київ : Радянська школа, 1983. 96 с.

16. Горощенко В. П., Степанов И. А. Методика преподавания природоведения. Москва : Просвещение, 1984. 159 с.

17. Громик Є. Гра – найсерйозніша справа. *Початкова школа*. 1999. № 7. С. 41–43.

18. Данилов М. А., Есипов Б. П. Дидактика / под общей ред. Б. П. Есипова. Москва : АПН, 1957. 513 с.

19. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.). Київ : Райдуга, 1994. 61 с.

20. Дидактика современной школы / под ред. В. А. Онищука. Київ : Рад.школа, 1987. 351 с.

21. Дидактика средней школы / под ред. М. Н. Скаткина. Москва : Просвещение, 1982. 319 с.

22. Друзь Б. Г. Виховання пізнавального інтересу молодших школярів в процесі навчання. Київ : Радянська школа, 1978. 160 с.

23. Єрдаков Л. Н. Екологічна казка для першокласників. *Початкова школа.* 1992. № 11-12. С. 19-22.

24. Жестова Н. С. Возможные виды природоведческой информации в классной и внеклассной работе. *Начальная школа*. 1987. № 12. С. 39-40.

25. Жестова Н. С. Стан екологічного виховання молодших школярів. *Початкова школа*. 2002. № 10-11. С. 31-37.

26. Зарипова А. Ознакомление детей с обитателями уголка природы *Дошкольное воспитание*. 1991. № 2. С. 17–18.

27. Захлебный А. Н. На педагогической тропе. Москва : Знание, 1986. 423  .

28. Захлебный А. Н Школа и проблемы охраны природы. Москва : Педагогика, 1981. 124 с.

29. Захмарна К.П. Формування в учнів відповідального відношення до природи*. Початкова школа*. 2005. № 3. С. 10–13.

30. Іванова О. Формування екологічної культури. *Початкова школа*. 1998. № 8. С. 40–42.

31. Іващенко С. Екологічна культура в контексті національного виховання. *Освіта і управління*. 1999. № 4. С. 107–115.

32. Іщенко Л. Наступність в екологічному вихованні. *Початкова школа*. 1998. № 9. С. 31–34.

33. Казанский Н. Г., Назарова Т. С. Дидактика (начальные классы). Москва :Просвещение, 1978. 260 с.

34. Кисельов Ф. С. Методика викладання природознавства в початкових класах. Київ : Вища школа, 1975. 176 с.

35. Клепинина З. А. Уроки природоведения во 2 классе. Москва : Просвещение, 1975. 96 с.

36. Ковалёва Г. Е. Методика формирования и развитие природоведческих понятий в 4 классе. Ленинград: ЛГПИ им. Герцена, 1975. 143 с.

37. Коваль Н. С. Пошукові завдання для самостійної роботи з природознавства. *Початкова школа*. 1977. № 9. С. 57–62.

38. Коваль Н. С. Самостійна робота учнів на уроках природознавства: посібник для вчителів. Київ : Радянська школа, 1982. 96 с.

39. Ковальчук Г. Виховання екологічної свідомості. *Початкова школа*. 1999. № 10. С 17–19.

40. Коренева І. Правові аспекти екологічного виховання. *Початкова школа*. 1999. № 10. С. 19–20.

41. Крапівіна О. Запам’ятати з опорою на образ. *Початкова школа*. 2003. № 7. С. 14–17.

42. Кузьмінський А. І., Омельяненко В. Л. Педагогіка: підручник. Київ  : Знання-Прес, 2003. 418 с.

43. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. Москва : Знание, 1974. 64 с.

44. Лобчук О. Перевірка і оцінювання зв’язних висловлювань молодших школярів. *Початкова школа*. 2004. № 3. С. 9–11.

45. Лола В. Л. Вчимо сприймати естетичні властивості природи. *Початкова школа*. 1998. № 1. С.25–27.

46. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника. Москва : Просвещение, 1977. 224 с.

47. Миронов Л. В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах. Москва : Педагогическое общество России, 2002. 360 с.

48. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. 4-е вид., доповн. Київ : Освіта, 2003. 615 с.

49. Нарочна Л. К. Методика викладання природознавства. Київ : Радянська школа, 1990. 324 с.

50. Нарочна Л. К. Уроки природознавства в 2 класі. Київ : Радянська школа, 1980. 88 с.

51. Національна доктрина розвитку освіти в Україні. *Освіта України*. 2002. № 33. С. 2-10.

52. Огієнко Н. М. Дидактичні умови ефективного використання краєзнавчого матеріалу. *Початкова школа*. 1996. № 9. С. 41–44.

53. Оконь В. Введение в общую дидактику. Москва : Высшая школа, 1990. 382 с.

54. Пакулова В. М., Кузнецова В. И. Методика преподавания природоведения. Москва : Просвещение, 1990. 192 с.

55. Педагогіка / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Вища школа, 1986. 543 с.

56. Плахотип О. Як ми хочемо прогресу: екологічна освіта школярів. *Світло*. 2000. № 3. С. 37–39.

57. Плешаков А. А. Екологічні проблеми і початкова школа. *Початкова школа*. 2001. № 5. С.2–8.

58. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–2, 3–4 кл. Київ : Початкова школа. 2003. 296 с.

59. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах: монографія. Київ–Луганськ: Альма-матер, 2004. 540 с.

60. Раев А. И. Управление умственной деятельностью младшего школьника. Москва : Просвещение, 1976. 268 с.

61. Рафалюк М. І., Андрощук Н. В. Сучасні аспекти туристсько-краєзнавчої роботи з молодшими школярами. *Початкова школа*. 1996. № 4. С. 29–31.

62. Рева Ю. Розвиток особистості дитини через екологічний фактор. *Рідна школа*. 1999. № 2. С. 44–46.

63. Різник Л. Екологія і ми. *Початкова школа*. 1999. № 4. С. 30–31.

64. Різник Л. Народні традиції ставлення до природи як метод екологічного виховання. *Початкова школа*. 1998. № 7. С. 23–24.

65. Руденко Л. Народні традиції в екологічному вихованні учнів. *Рідна школа.* 2001. № 2. С. 38–40.

66. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ : Ґенеза, 1999. 324 с.

67. Сегенюк Г. Учим познавать окружающий мир. *Воспитание школьников.* 1990. № 6. С. 49–51.

68. Смаглій О. Застосування ігрових ситуацій на уроках природознавства. *Початкова школа*. 2003. № 3. С. 20–21.

69. Степанюк А. Формування у школярів емоційно–ціннісного ставлення до живої природи. *Шлях освіти*. 1999. № 4. С. 12–14.

70. Сухомлинський В. А. Серце віддаю дітям. Київ: Радянська школа, 1988. 220 с.

71. Ткаченко О. Виховання екологічної чуйності до природи у процесі гри. *Початкова школа*. 1998. № 4. С. 30–32.

72. Ушинский К. Д. Собр. соч.: в 6–ти т. Москва–Ленинград: Наука, 1956. Т. 3. 454 с.

73. Фіцула М. М. Педагогіка. Київ : Вид. центр. «Академія», 2002. 528 с.

74. Хафізова Л. М. Екологічне виховання молодших школярів. *Початкова школа.* 2001. № 3. С. 33–34

75. Химинець О. Психолого–педагогічні основи екологічного виховання. *Початкова школа*. 1998. № 4. С. 38–40.

76. Хлонь Н. Стежина екологічних знань і вмінь. *Початкова школа*. 1999. № 10. С. 21–22.

77. Шевців З. Виховання бережливого ставлення до природи. *Початкова школа*. 1993. № 10. С. 39–40.

78. Я і Україна: підручник для 3 класу / Т. М. Байбара, Н. М. Бібік. Київ : Форум, 2003. 176 с.

79. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник. Київ : Либідь, 2003. 560 с.

**ДОДАТКИ**

**Додаток А**

**Фрагмент уроку природознавства у 3 класі**

Тема уроку . Тварини лісу.

Мета. Збагатити знання учнів про тварин лісу та їх охорону. Продовжувати формувати поняття «звірі», «птахи», «комахи». Виявити ознаки пристосування тварин до умов навколишнього середовища. Виховувати гуманне ставлення до тварин.

Хід уроку

Бесіда за запитаннями:

1. На які групи поділяють тварини?

2. Які тварини живуть у нашому лісі?

3. Чому вони оселилися в лісі?

4. Що ви знаєте про їхні повадки?

Підсумовуючи відповіді учнів, учитель зазначає, що тварини живуть у лісі, бо мають там корм; звертає увагу на способи пристосування тварин до життя в лісі (забарвлення, будова кінцівок тощо); підводить дітей до осмислення взаємозв’язків у природі.

– Про яких тварин лісу йдеться в народних загадках:

«Сам собі у пітьмі світить, якби з’їсти когось мітить». (Вовк). «Руда пташниця в курник прийшла, свій порядок навела: всіх курей порахувала і з собою їх забрала». (Лисиця).

– Чому ви так вважаєте?

Учні розповідають про вовка і лисицю за планом: до якої групи належить? (звір, птах, комаха); як виглядає зовні? (голова, тулуб, кінцівки, хвіст); де живе? (ліс, узлісся); чим живиться?

– Відгадайте загадку: «Біжить він по долині у сіренькій кожушині». (Заєць).

– Зайці мешкають на узліссі. Народне прислів’я говорить, що в зайця стільки стежок, як у клубку ниток.

Учні пригадують з допомогою вчителя народні прикмети, пов’язані з зайцем;

- У зайців шерсть посвітлішала – близько зима.

- Якщо в бурю, хуртовину зайці не виходять зі своїх схованок, то негода ще триватиме.

- Навесні зайці довго не линяють – холод ще затримається.

- Восени зайці з’являються в саду – чекай суворої зими.

- У зайців шерсть груба – зима тривала.

- Зайці підходять ближче до житла – буде мороз.

- Крім звірів, у лісах водяться й інші тварини, – продовжує вчитель, – а які – відгадайте: «Без рук, без ніг, а по землі ходить». (Вуж, гадюка).

Таким чином здійснюється перехід до розповіді про вужа і гадюку з використанням таблиць.

Учні разом з учителем пригадують народну казку, з якій мова йде про вужа, що приносить щастя в оселю. (Вуж і дитина).

– Самостійно прочитайте в підручнику матеріал Тварини лісу». Дайте відповіді на запитання, що записані на дошці:

1. Про яких тварин ми ще не згадували на уроці?

2. Які птахи живуть у лісі?

3. Чим вони живляться?

4. Зробіть висновок, чому вони можуть житті в лісі?

5. Мурашки – комахи. Доведіть це.

6. Як називають мурашок? Чому?

**Додаток Б**

**Комплект ігор екологічного спрямування**

**Екогра «Телеграми».** Суть її в тому, що діти будуть відправляти телеграми, адресовані будь-кому (другу, вчителю, матері, а також орлу, дереву, жабі, річці). Діти будуть одержувати такі ж телеграми-відповіді.

**Екогра «Право на простір».** Суть гри полягає в тому, що діти моделюють ситуації, котрі дають їм можливість відчути на собі те ж саме, що почувають звірі, закриті в клітці.

**Екогра «Що буде, якщо...».** Це гра про вчених, що вивчають, наприклад, вплив краплини води, розлитої, під час миття посуду, або вплив викинутої в лісі порожньої консервної банки чи пластикової пляшки.

**Екогра «Створимо образ звіра (птаха)».** Суть гри: відчути іншу істоту (звіра, птаха), спробувати поспілкуватися, уявити собі це спілкування зі своїми товаришами у грі. Бажано намалювати силует тварини і вписати туди її можливі почуття.

**Екогра «Битва з чудовиськом».**

*Місце:*клас, природа.

*Матеріали:*папір, ручка.

*Мотивація.* Страшні чудовиська водяться, як правило, у казках, де завжди з’являється сміливий Іван-царевич або прекрасний принц і перемагає чудовисько. Уявіть собі, що і в наш час існують чудовиська, а деякі з них і насправді страшними. Хочете стати Іваном-царевичем? Спробуйте! Тільки наші чудовиська будуть незвичайними, може, навіть на перший погляд зовсім не страшні. Чи, може, на ваш погляд, кислотні дощі, озонові діри, відходи – це не чудовиська? Хіба вони не мають до нас ніякого відношення? Помиляєтесь: мають. І боротьба з ними буде воістину важкою. Яка в нас буде зброя? Насамперед знання, відсутність страху, а також здібність діяти на свій погляд і розсуд.

*Організація гри.* Розділіть дітей на 2 команди. Кожна команда складає список із 3–4-х чудовиськ, якими і буде «атакувати» іншу команду. Потім список передається противнику, що ї він міг теоретично підготуватися. Після короткої підготовки можна починати «атаку» своїм чудовиськом і при цьому погратися в театр: «Я – чудовисько на прізвисько «Озонова діра». Через мене на Землю проникають прямі ультрафіолетові промені. Вони гублять усе живе». Інша команда повинна тут же зреагувати: «А ми не боїмось тебе. Ми знищимо тебе голодом. Перестанемо годувати тебе фреоном та іншими речовинами, що руйнують озон. А до тих пір, поки ти повністю не зникнеш, ми будемо обережні. У нас є окуляри з ультрафіолетовими фільтрами, і нам навіть не спаде на думку засмагати. Згинь, Озонова Дірко!»

**Додаток В**

**Анкета для вчителів**

1. У чому, на Вашу думку, полягає суть екологічного виховання?

2. До якої структури виховної роботи Ви б віднесли екологічне виховання?

морально-етичне виховання;

естетичне виховання;

національно-патріотичне виховання;

фізичне виховання;

трудове.

3. Які уроки Ви використовуєте для формування екологічної культури молодших школярів?

4. Які форми роботи Ви використовуєте найчастіше для формування екологічної культури?

5. Як часто Ви використовуєте природоохоронну діяльність в позакласній виховній роботі?

1 раз на тиждень;

1-2 раз на місяць;

кілька разів на семестр;

кілька разів на рік;

ніколи.

**Анкета для учнів**

1. Чи чув ти про поняття «екологія»?
2. Чи говорить вчитель, що потрібно любити природу, її оберігати?

3. Чому, на твою думку, слід оберігати природу?

1. Які уроки чи виховні заходи на екологічну тематику тобі запам’ятались (за всі роки навчання)?
2. Щоб ти сам хотів зробити задля збереження природи?