

І.В. КУШАКОВА

**ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ
ШКОЛЯРІВ ДО ПРИРОДИ У ПОЗАКЛАСНІЙ
РОБОТІ**



**Слов'янськ
2019**

УДК 373.3.015.31:57.081.1

*Рекомендовано до друку вченою радою
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
(протокол № 3 від 29.10.2019 року)*

Рецензенти:

Шейко В.І. – доктор біологічних наук, професор, професор кафедри біології людини і тварин Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Хижняк І.А. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету початкової, технологічної та професійної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Кушакова І.В.

Виховання ціннісного ставлення школярів до природи у позакласній роботі : монографія. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2019. 142 с.

Монографія присвячена обґрунтуванню, розробці та експериментальній перевірці педагогічної технології виховання ціннісного ставлення до природи в учнів 3–4 класів у позакласній роботі.

УДК 373.3.015.31:57.081.1

© Кушакова І.В., 2019

ЗМІСТ

Вступ	4
Теоретичні основи виховання ціннісного ставлення школярів до природи у позакласній роботі	6
Проблема виховання ціннісного ставлення до природи в учнів 3–4 класів у позакласній роботі в педагогічній теорії та практиці.....	6
Педагогічний потенціал позакласної роботи у вихованні ціннісного ставлення до природи в учнів 3–4 класів.....	24
Теоретичне обґрунтування технології виховання ціннісного ставлення до природи в учнів 3–4 класів у позакласній роботі.....	30
Експериментальна перевірка технології виховання ціннісного ставлення до природи в учнів 3–4 класів у позакласній роботі	47
Діагностика рівня сформованості ціннісного ставлення до природи в учнів 3–4 класів.....	47
Реалізація технології виховання ціннісного ставлення до природи в учнів 3–4 класів у позакласній роботі.....	61
Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з виховання ціннісного ставлення до природи у молодших школярів у позакласній роботі.....	87
Заключна частина.....	101
Список використаних джерел.....	105
Додатки.....	122

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасне громадянське суспільство в Україні визнає наявність гострих екологічних проблем, від вирішення яких залежить подальший соціальний та економічний розвиток нашої країни. Значні її території являють собою зону екологічного лиха, тому турбота держави про природне середовище і здоров'я кожного громадянина є обов'язковою умовою процвітання України в майбутньому, а виховання в особистості ціннісного ставлення до природи – одне з першочергових завдань усіх соціальних інститутів, у тому числі загальноосвітньої школи.

Ціннісне ставлення до природи виховується в учнів протягом усього терміну навчання в школі. Воно проявляється в розумінні самоцінності природи, почутті особистої причетності до збереження природних багатств, відповідальності за них, здатності особистості гармонійно співіснувати з природою; таке ставлення є основою екологічної культури особистості.

Виховання ціннісного ставлення до природи в учнів молодших класів у загальноосвітній школі має свої особливості, які обумовлені специфікою віку. Молодшим школярам властиве непрагматичне ставлення до природи, посилення мотивів спілкування з нею, потреба в повазі оточення тощо. Молодший шкільний вік є сенситивним до освоєння цінностей суспільства, до суб'єктно-непрагматичної взаємодії з природою, оскільки учні початкових класів характеризуються емоційною чутливістю до проблем навколишнього середовища, синкретичністю сприйняття світу, художнім його освоєнням. Цьому в значній мірі сприяє як власне навчальний процес, так і позакласна робота.

Утім, аналіз практики виховання ціннісного ставлення до природи в учнів початкової школи свідчить, що по її закінченні частина дітей недостатньо усвідомлює значимість природи, має нестійкі переконання щодо її збереження, природоохоронні мотиви та вміння виявляються в них несформованими. Серед причин – недостатня увага до позакласної роботи, перш за все, в третіх – четвертих класах, коли мають активно укріплюватись природоохоронні мотиви, формуватись відповідна адекватна поведінка, вміння долати імпульсивну поведінку, діяти самостійно, переконувати товаришів у значимості природи тощо. Натомість ціннісне ставлення до природи в молодших школярів формується, як правило, ситуативно, безсистемно, без цілеспрямованого використання можливостей позакласної роботи, хоча на уроках діти чимало читають про природу, пишуть про неї твори, але нерідко продовження такої діяльності не відбувається в позакласній роботі.

Узагальнення наукових думок і педагогічного досвіду вчителів початкових класів щодо виховання в учнів 3-4 класів ціннісного ставлення до природи в позакласній роботі дозволяє виділити протиріччя між зростаючими суспільними вимогами до екологічної культури особистості і

фактичним рівнем її вихованості; між необхідністю виховання ціннісного ставлення до природи в учнів молодших класів і недостатньою розробленістю цієї проблеми в педагогічній теорії; між потенціалом позакласної роботи у 3–4 класах щодо виховання ціннісного ставлення до природи у молодших школярів і відсутністю технології його використання.

Необхідність подолання цих протиріч, актуальність проблеми, недостатність її теоретичного обґрунтування та методичної розробки зумовили спрямування нашого дослідження, мета якого – обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка педагогічної технології виховання ціннісного ставлення до природи в учнів 3–4 класів у позакласній роботі.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ ДО ПРИРОДИ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ

Проблема виховання ціннісного ставлення до природи в учнів 3–4 класів у позакласній роботі в педагогічній теорії та практиці

Загострення екологічних проблем викликало необхідність звертання суспільства до питань взаємодії людини з природою. «Уже сьогодні ми стоїмо на межі екологічної катастрофи, і причина її – у стані самої нашої культури, у нашій системі цінностей» [28, с. 13]. Вирішення екологічних проблем учені бачать у зменшенні глобального антропогенного впливу на біосферу й забезпеченні відновлення її регулятивного потенціалу. Це можливо «тільки як результат етичного відновлення людства, формування нової системи цінностей, нових моральних імперативів», тому що «ніякі науково-технічні нововведення, економічні перетворення, соціальні реформи самі по собі не забезпечать стійкості розвитку цивілізації», коеволюції зі світом природи [51, с. 13]. На думку вчених, екологічну кризу на планеті зрештою подолає не діяльність фахівців з охорони навколишнього середовища, а спеціальна система екологічної освіти [56].

Ставлення людини до світу має конкретно виражений культурно-історичний характер. У процесі свого розвитку на кожному його історичному етапі людство виробило певну систему ставлень до природи, що узагальнено відображена в трьох основних концепціях, які характеризують становлення і розвиток процесів взаємодії у системі “природа – людина – суспільство”. Так, перша з них розкриває зміст взаємин людини з природою на основі визнання її могутності. У такому контексті природа є предметом обожнення та всезагального поклоніння. В. Кутирєв вважає, що першим типом ставлення людини до природи була “святолюбивість”, яка передбачала повагу до всіх видів життя, звичаїв, традицій тощо [145; 146].

Абсолютною протилежністю першій є друга концепція, в основі якої лежить ідея підкорення природи людиною, задоволення її споживацько-прагматичних потреб як основи соціально-економічного розвитку. Ставлення до природи детерміновано парадигмою людської винятковості. За такого підходу екологічна свідомість набуває антропоцентричних ознак: протиставлення людини як найвищої цінності природі, природа як власність, прагматичний характер взаємозв’язку.

Поява вчення В.Вернадського про ноосферу [50] стала початком нового розуміння сутності проблеми взаємин людини з природою, що спричинило поширення ідей гармонійного, взаємопов’язаного розвитку суспільства і природи. Третя концепція коеволюції М. Мойсеєва, С. Родіна, Р. Флейвела [172; 173; 174], на нашу думку, дає змогу повніше враховувати проблеми суспільства і природи і на цій основі будувати модель взаємодії у складній системі “природа – людина – суспільство”. Ця ідея у поєднанні з ідеями

природовідповідності, логічного взаємозв'язку й взаємозумовленості педагогічних процесів і їхніх наслідків, висвітленими А. Дістервегом, Я. Коменським, А. Макаренком, В. Сухомлинським, К. Ушинським [79; 121; 163; 248], визначена нами як методологічна основа дослідження.

Аналіз концепцій та ідей дає змогу виділити проблему взаємодії людини з природою як основну, де визначальним є ставлення людини до навколишнього середовища. Проте ці дослідження не дають можливості простежити генезу ставлення людини до природи, оскільки антропоцентричні та екоцентричні тенденції не мають чітких часових меж та можуть співіснувати у межах одного культурно-історичного періоду.

Сучасне суспільство, досягнувши високого технологічного рівня розвитку, нехтує законами природи, змінюючи акценти і визначаючи напрями взаємодії з природою, що досить часто призводить до негативних невідворотних наслідків. Екологічна криза, за висновком науковців є результатом недбалого ставлення людини до природи, її переконаності у власній могутності [45; 71; 89; 112; 115; 132; 135; 206; 226]. Активно та цілеспрямовано діючи на природу, людина поступово перетворює її на світ свого буття, який забезпечує потреби людини. Діяльність людини в природі носить руйнівний характер, що створює загрозу нашому існуванню.

Таким чином, сучасна екологічна ситуація потребує змін, які мають відбутись у ставленні людини до навколишнього світу. На необхідності нового підходу в ставленні людини до середовища вперше наголосив М. Мойсеев [172; 173; 174]. Він розумів природу і суспільство як компоненти особливої системи, які взаємодіють один з одним, стираючи грані, коеволюціонують, співадаптуються. Досліджуючи питання ставлення людини до природи, він виділяє такі основні його види: екологічне, споглядальне, самоцінно-діяльнісне, технологічне ставлення (можливе лише за умови формування нового екологічного світогляду, який базуватиметься на таких категоріях як: коеволюція, поліфонізм, комплексність, розуміння, аргументація, автономія, системна оптимізація) [171, с. 92].

Активно досліджуючи питання взаємодії суспільства і природи в умовах глибокої екологічної кризи, В. Лось вказує на необхідність змін у свідомості кожного члена суспільства, які мають призвести до нового типу ставлення людини до світу не лише як умови його збереження, але й покращення [155; 156]. Новий тип ставлення людини до природи тлумачимо як дотримання нею комплексу моральних правил людської поведінки, що формується засобами нового світогляду та нових принципів співіснування суспільства і природи. Таким чином, маємо на увазі дотримання людиною етичних норм поведінки в природі. Визначна роль у цьому належить екологічній освіті.

Філософські аспекти розвитку екологічної освіти і виховання знайшли своє відображення у працях Е. Гірусова, М. Кисельова, В. Крисаченка, В. Липицького, О. Салтовського, Г. Платонова та інших [65; 112-115; 132;

133; 186; 187]. Загальною тенденцією, характерною для праць цих авторів, є те, що у зв'язку зі зростаючою екологічною кризою набуває актуальності пошук нових засад існування людства, яке має відмовитись від технократичних ілюзій і перейти на якісно новий рівень взаємодії з природою; сучасна людина має відмовитись від панування, підкорення, бездушної експлуатації. Відтак, основним мотивом її життя і діяльності має стати бажання усвідомити незаперечну цінність природи та будувати свою діяльність екологічно доцільно.

У наш час екологічна освіта стає пріоритетним напрямком педагогічної теорії й практики. На думку О. Артамонової, В. Ізвозчикова, М. Потьомкіна, В. Сластьоніна, Т. Смирнова, С. Степанова й інших, новою парадигмою розвитку суспільства і його освіти стає екологічна (ноосферна, коеволюційна) парадигма [229]. Метою екологічної освіти є формування екологічної культури. У сучасних умовах екологічна культура суспільства розглядається як «відносно самостійна частина загальнолюдської культури, система національних і загальнолюдських цінностей, що виражає й визначає характер відносин між суспільством, людиною й природою в процесі створення й освоєння матеріальних і духовних цінностей, міру й спосіб включення людини в діяльність по стійкій підтримці навколишнього природного середовища з метою прогресивного розвитку суспільства, ступінь відповідальності людини перед суспільством і суспільства перед людиною за стан природи й дбайливе використання природних ресурсів» [118, с. 20].

Культура суспільства є основним джерелом формування змісту освіти. Тому для конструювання змісту освіти й визначення її складу необхідний аналіз культури в аспекті соціального досвіду [93; 169]. В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін і інші виділяють наступні види соціального досвіду як специфічних видів змісту освіти: «знання про природу, суспільство, техніку, людину, способи діяльності; досвід здійснення відомих способів діяльності, що втілюються разом зі знаннями в навичках і вміннях особистості; досвід творчої діяльності, втілений в особливих інтелектуальних процедурах, що не піддаються поданню у вигляді попередньої, тобто здійснення творчого акту, вирішення проблем регульованою системою дій; досвід емоційно-ціннісного відношення до дійсності, що стала об'єктом або засобом діяльності, тобто, що ввійшла в сферу об'єктів, з якими людина в тій або іншій формі вступає у взаємодію (сприйняття, відтворення, перетворення)» [169, с. 146-147].

Виходячи з вищезазначеного, екологічна культура особистості містить у собі екологічні знання, інтелектуальні й практичні вміння вивчення природи, навички ресурсозберігаючої й природоохоронної діяльності, діяльності по відновленню регулятивного потенціалу (стійкості, рівноваги) природи, по поліпшенню екологічного стану, досвід творчої взаємодії з природою й ціннісного ставлення до неї. Отже, досвід ціннісного ставлення

до природи є одним з основних структурних елементів змісту екологічної освіти.

Формування екологічної культури особистості відбувається протягом усього життя. Тому важливим принципом екологічної освіти є її безперервність. Екологічна освіта як цілеспрямований процес навчання, виховання й розвитку особистості здійснюється в дошкільній, шкільній і професійній освіті [87; 90; 118; 191; 195; 200]. У системі безперервної екологічної освіти велике значення має шкільний етап. Метою шкільної екологічної освіти І. Зверев, І. Суравегіна Т. Кучері й інші бачать «формування відповідального відношення до збереження звичайного природного середовища, свого здоров'я та здоров'я інших людей, розвиток активної творчої діяльності з вивчення й охорони навколишнього середовища, пропаганді ідей оптимізації взаємодії суспільства й природи, попередженню негативних наслідків впливу на оточуюче людину середовище і її здоров'я» [198, с. 4].

Сучасні психолого-педагогічні дослідження довели, що особливе значення в засвоєнні змісту екологічної освіти й формуванні екологічної культури має молодший шкільний вік. «У цьому віці йде активний процес цілеспрямованого формування знань, почуттів, оцінок, емоцій, розвиток здібностей і інтересів» [1, с. 83]. За спостереженнями Г. Аквілевої, Н. Дежнікової, З. Клепініної, І. Снитко, молодші школярі дуже допитливі, чуйні, сприйнятливі, легко відгукуються на тривоги й радості, щиро співчують і співпереживають [1, 53]. І. Цветкова, О. Яковлева й інші відзначають «родинне» відношення молодших школярів до навколишнього світу [109; 126; 180; 205]. Л. Симонова вказує, що на основі синкретичності світосприймання, вродженої допитливості й емоційної сприйнятливості молодший школяр прагне до пізнання природи, бажає навчитись надавати їй допомогу [156]. Саме цей вік, на думку Л. Бурової, О. Вахрушева, А. Раутіан, Л. Тарасова, є найбільш сприятливим для формування в школярів цілісної картини світу. Утрачені в початковій школі можливості освіти вже не можна буде компенсувати в основній школі [26; 30; 168].

Екологічна освіта молодших школярів, на думку Г. Аквілевої й З. Клепініної, повинна включати «формування знань про єдність природи, її значення для життя людини, про взаємодію в системі людина – природа – суспільство; формування інтелектуальних і практичних умінь по вивченню, оцінці, поліпшенню стану навколишнього середовища; виховання ціннісних орієнтацій екологічного характеру; формування мотивів, потреб, звичок доцільного поведіння й діяльності, здатності до наукових і моральних суджень з екологічних питань; участь в активній практичній діяльності з охорони навколишнього середовища» [1, с. 84].

Л. Симонова конкретну мету екологічної освіти молодших школярів визначає як становлення науково-пізнавального, емоційно-морального, практично-діяльнісного відношення до навколишнього середовища, до

здоров'я на основі єдності почуттєвого й раціонального пізнання природного й соціального оточення людини [156, с. 12]. У Концепції екологічної освіти в Україні виділені наступні завдання початкової школи: виховання ціннісного ставлення; формування й розвиток наукових і образних уявлень про людину й навколишнє середовище, їх екологічну взаємодію; освоєння моральних обмежень стосовно природного середовища й людини; становлення початкового досвіду здорового способу життя й захисту природного середовища [87, с. 20].

Стосовно проблеми нашого дослідження, актуальними вважаємо саме ті визначення екологічної освіти, в яких наголошується на розв'язанні проблеми взаємин людини з природою. Так, О. Васюта екологічну освіту розуміє як систему впливу на свідомість людини або соціуму з метою формування суспільно значущих екологічних потреб. Екологічну освіту та виховання він визначає як “дві нерозривні частини осягнення знань, традицій, досвіду єдиного цілого” [41; 42, с. 210]. Екологічна освіта та виховання, на його думку, мають ґрунтуватись на принципі безперервності, супроводжуючи людину протягом усього її активного життя.

Г. Пустовіт [202-209] трактує екологічну освіту як процес засвоєння учнями знань, цінностей і понять, спрямований на осмислення й оцінку взаємозв'язків між людьми, їхньою культурою і навколишнім середовищем, що забезпечує поступальний розвиток навичок прийняття екологічно доцільних рішень, а також засвоєння правил поведінки в навколишньому середовищі [202, с.14].

Ураховуючи єдність процесу екологічної освіти і виховання, системою цілеспрямованих впливів на свідомість і поведінку людини або навіть цілих колективів називає екологічне виховання І. Фролов [252]. Цілеспрямованим процесом формування у людини установок на оптимальну взаємодію з природою називає Д. Узнадзе екологічне виховання [243, с.25]. Отже, сутність поняття екологічної освіти та виховання він зводить до формування певних норм поведінки у навколишньому середовищі, прагнення до гармонії з ним, до оптимізації біосфери на благо людини.

Отже, сутність поняття «екологічне виховання» тлумачиться нами як процес формування особистості, спрямований на усвідомлення морально-етичних норм і правил поведінки стосовно природи, формування ціннісної сфери особистості, моральних переконань про необхідність дбайливого ставлення до усього живого та власної відповідальності за майбутнє довкілля. Саме тому екологічна освіта і виховання формують людину та її інтелектуальну сферу, здатність до логічного мислення, вміння передбачати наслідки своєї поведінки, усвідомлювати власну долю як долю рідної землі, а долю землі як свою особисту.

В Україні створено нормативну базу регулювання екоосвітнього процесу. Так, Концепція екологічної освіти та виховання в Україні [125] викладає основні ідеї, принципи та основні напрями створення,

впровадження і розвитку інтегрованої екологічної освіти в Україні. Одним із факторів подолання сучасної екологічної кризи концепція визначає формування екологічної культури суспільства.

Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні серед основних виховних завдань визначає формування екологічної культури, гармонізацію взаємовідносин особистості з природою. В основі екологічної культури – знання, екологічний стиль мислення, світогляд, ціннісні орієнтації, практична природоохоронна діяльність.

Державна національна програма “Освіта” одним із пріоритетних напрямів визначає екологічну освіту, формування високої екологічної культури кожної людини та суспільства загалом. Теоретичною основою формування екологічної культури особистості є вчення В. Вернадського про ноосферу. Його ідеї стали основою формування світогляду сучасної людини, розуміння її місця в природі, формування нової екологічної етики і моралі.

Таким чином, нова парадигма освіти одним із пріоритетних визначає напрямок екологічної освіти та виховання, де особливе значення має розвиток емоційно-ціннісної сфери особистості. У контексті останнього, як зазначає Г. Тарасенко, процес екологічного виховання являє собою специфічний діалог, полісуб’єктну, особистісно розвивальну інтеграцію, в процесі якої відбувається обмін не лише інформацією про природу, а й емоціями, почуттями, духовними цінностями й поведінковими актами [239].

Особистість має розуміти природу як певну цінність, без цього будь-яке виявлення діяльності набуває прагматично-утилітарного характеру. За таких умов педагогічний процес з усіма його технологіями зводиться нанівець, втрачає свою ефективність. Отже, першочергове завдання екологічної освіти – включення в орієнтири екологічного виховання ціннісного освоєння природи. Основний компонент змісту освіти – знання. Але вони не забезпечують автоматичного формування свідомості особистості. Основним предметом екологічного виховання має стати суб’єктивне, індивідуальне відображення соціальної цінності природи у свідомості вихованця, адже цінність виконує роль еталона, регулятора і критерію практичної діяльності в природі.

Як показав аналіз педагогічних досліджень, аксіологічний компонент змісту екологічної освіти багатьма вченими розглядається як провідний (С. Алексєєв, Г. Костецька, Є. Ногтева, Л. Симонова й ін.) [129; 130]. Такий підхід до освіти в цілому є одним з пріоритетних напрямків сучасних педагогічних досліджень (Є. Артамонова, Н. Асташова, М. Віленський, В. Караковський, А. Кір'якова, Б. Ліхачов, В. Маткін, Р. Рогова, Н. Щуркова й ін.). Особистісно орієнтована педагогіка розглядає розкриття особистісних цінностей і формування на цій основі суспільно значимих цінностей як основне завдання освіти (Є. Бондаревська, І. Данильчук, В. Серіков, В. Симонов, І. Якиманська й ін.).

Ціннісне ставлення особистості до природи в цілому чи окремих її об'єктів передбачає формування переконаності в необхідності збереження природи. Так, М. Кисельов, визначаючи головною проблемою цивілізації подолання екологічної кризи, оцінює її як “масштабну, багатоаспектну та складну для розв’язання”. Екологічну проблему він називає “своєрідним вузлом, у якому переплітаються традиційні життєво важливі питання виробництва, економіки, охорони здоров’я, раціонального природокористування, політики, національної та загальнолюдської безпеки” [113, с. 25]. У свою чергу, М. Мойсеєв екологічні реалії розглядає як надзвичайно складні для розв’язання [172-174].

Виховання ціннісного ставлення до природи як педагогічну проблему вперше почав розробляти Ж.-Ж. Руссо. Дослідники відзначають його опір варварському відношенню суспільства до природи, прагнення до виховання в дітей любовного, ціннісного відношення до рослин і тварин [132]. Раніше ідею організації освітнього процесу на лоні природи, слідування її об'єктивним законам і необхідність природничо-наукової освіти учнів обґрунтовували Я. Коменський і Д. Локк. Вони вважали любов до природи однією з основних чеснот, які необхідно виховувати [133]. Також вплив рідної природи на особистість підкреслювали Й. Песталоцці [182] й А. Дістервег [79]. Проти вузького прагматизму, утилітаризму відносно природи виступали В. Белінський, О. Герцен, М. Добролюбов, Д. Писарєв, М. Чернишевський. Надалі цей напрямок педагогічних досліджень продовжили В. Зуєв, К. Ушинський, Л. Толстой, О. Герд, Д. Кайгородов, В. Сухомлинський і ін.

Наприкінці ХХ століття цю проблему розробляв колектив учених під керівництвом І. Зверєва. Цій проблемі присвячені сучасні дисертаційні дослідження Т. Баранової, О. Винокурової, В. Зотової, Л. Горбунова, В. Ніколіної, Л. Реут [15]. Деякі аспекти формування екологічно значимого (усвідомленого, грамотного, виправданого) відношення розглянуті в теорії й методиці екологічної освіти дошкільників (Л. Безрукова, Л. Єгоренков, Н. Коломіна, Н. Кондратьєва, С. Ніколаєва, Т. Шипунова й ін.), молодших школярів (Н. Дежнікова, О. Зирянова, С. Карпєєв, А. Миронов, А. Овчиннікова, Л. Симонова, Н. Соколова, І. Цветкова, Т. Южакова й ін.), майбутніх учителів (Н. Андрієнко, В. Єрошенко й ін.). Однак зміст поняття «ціннісне ставлення до природи» і сутність процесу його формування, на наш погляд, розкриті недостатньо.

Природу як цінність у змісті шкільної освіти виділяють Н. Голованова, В. Караковський, Б. Ліхачов, І. Лушніков, Н. Щуркова й ін. Незважаючи на різні класифікації цінностей, які вітчизняні та закордонні педагоги беруть за основу організації виховної системи школи, природа займає в цих класифікаціях гідне місце [60; 76; 101; 105; 121; 208]. Ціннісне ставлення в педагогічній літературі визначається як позитивне відношення людини до системи цінностей навколишнього світу; як прагнення оцінювати, пізнавати

світ, всі знання, речі в ньому з точки зору користі й шкоди; як стійкий, вибірково зв'язок суб'єкта з об'єктом, коли цей об'єкт, виступаючи в усьому своєму соціальному значенні, набуває для суб'єкта особистісного змісту, розцінюється ним як щось значиме для життя суспільства й окремої людини [5; 64; 74; 83; 91; 175; 194].

Досвід ціннісного ставлення становить сукупність потреб, мотивів і цілей взаємодії з навколишнім світом; він є сплавом знань, переконань і практичних дій, проявляється в емоційному сприйнятті ціннісних для особистості об'єктів і явищ, у знанні й дотриманні норм поведінки, в характері взаємодії з суспільством і природою [169]. Практичну діяльність і поведінку як результат формування відношення, виділяли Й. Песталоцці, Н. Крупська, А. Макаренко, С. Шацький, дотепер вивчають С. Дерябо, Л. Коробейнікова, А. Прутченко, В. Самкова, Л. Симонова, І. Цветкова, Г. Шейніс і ін [163; 77-78].

Ціннісне ставлення до природи аналізується дослідниками як компонент екологічної культури особистості. Воно характеризується усвідомленням універсальної цінності природи, що полягає в її естетичній, пізнавальній, економічній, творчій, рекреаційно-оздоровчій значимості для людини. Також ціннісне ставлення розглядається як позитивне відношення суб'єкта до природи, обумовлене сукупністю його потреб, і виражається в здатності й прагненні до позитивного емоційного переживання актів взаємодії з нею. Ціннісне ставлення визначається як інтегративна якість особистості, у структурі якої є емоційно-споживчий і процесуально-поведінковий компоненти [12; 34; 64; 124; 131; 146; 197].

Як справедливо відзначає Л. Симонова, «дотепер у практиці навчання й виховання молодших школярів переважає трактування цінності природного середовища з утилітарно-практичних позицій, позицій корисності, що збіднює відношення дітей до навколишнього, знижує їхню допитливість, естетичну сприйнятливність, співчуття, співпереживання» [155, с. 17]. В основу існуючих визначень ціннісного ставлення до природи покладені потреби людини, оцінка всього у світі з погляду позитивно-негативної значимості. На основі даного підходу в школярів звичайно формується об'єктно-прагматичне відношення до природи. В ідеалі ж, як відзначають С. Дерябо, Л. Коробейнікова, Т. Поярова, В. Левін і інші, відношення до природи повинно формуватися як суб'єктно-непрагматичне [77-78]. «Людині потрібно буде визнати самоцінність природи, – пише В. Єрошенко. – Природа в такому випадку сприймається не як об'єкт впливу, а як повноцінний суб'єкт взаємодії» [61, с. 250].

З метою уточнення визначення поняття «ціннісне ставлення до природи» був проведений аналіз понять «природа», «ставлення до природи», «цінність». Поняття «природа» звичайно визначається як сукупність природних умов існування людини, частина оточуючого її середовища, що включає не тільки природні, але й неприродні, виробничі, створені людиною

об'єкти [46; 131; 157]. У перекладі з грецької слово «природа» означає «виникнути, бути породженим» і позначає як первісну сутність (ядро) речі, так і сукупність усіх речей, не створених людиною. У філософському значенні поняття «природа» охоплює все, що існує, весь світ у різноманітні його форм і стоїть в одному ряді з поняттями «матерія», «універсум», «Всесвіт». У науковому значенні природа розуміється як сукупний об'єкт природознавства [39; 54], у законодавстві вживається разом з терміном «навколишнє природне середовище» і виступає у формі об'єктів, що підлягають охороні [161]. У психолого-педагогічній і методичній літературі поняттям «природа» позначається сукупність конкретних об'єктів і явищ природи, взятих у єдності й неповторності [27; 53; 56; 156; 180; 197]. Саме в цьому значенні вживається даний термін у дисертації.

Людина, будучи соціоприродною істотою, повинна, за висловленням В. Вернадського, навчитися бути частиною природи [31; 153]. У ході свого розвитку людина вступає в певні відносини з природою. У загальнофілософському розумінні категорія «відношення» трактується як взаємозв'язок елементів у певній системі, в широкому психологічному значенні – взаєморозташування об'єктів і їх властивостей.

У найбільш загальному вигляді всі відносини людини з природою можна підрозділити на об'єктивні й суб'єктивні. До об'єктивних належать фізичні, біологічні й соціальні взаємини людини з природою. У науковій літературі для їхнього позначення застосовується термін «екологічні відносини» [45; 113; 135; 178]. Найчастіше під об'єктивним відношенням розуміється відношення, вироблене в процесі становлення й розвитку суспільної свідомості й засвоєне індивідом через відповідну систему знань (І. Абакумова, К. Платонов, Г. Предвечний, А. Сидельковський, Ю. Шеркович і ін.) [186-187; 226]. Дане відношення до природи досліджується в екології людини, соціальній й глобальній екології, які синтезують дані природничих і суспільних наук [39; 54; 145; 157; 161; 178].

Суб'єктивне ставлення до природи – це ставлення, що виражає позицію особистості або соціальної групи. Саме це ставлення розглядається в дисертації. Суб'єктивні відношення досліджені в психології Б. Ананьєвим, О. Бодальовим, О. Лазурським, Б. Ломовим, В. М'ясищевим, В. Левіним і ін [35, 175]. Основи вивчення таких ставлень були закладені О. Лазурським, що розділив їх на ендопсихічні: потреби, прихильності, інтереси, оцінки, переконання, – й екзопсихічні: ставлення до природи й тварин, окремих людей, речей, держави, праці, матеріального забезпечення й власності, вищих норм життя, моральності, світогляду й релігії, науки й знання, мистецтва й самого себе [97]. Пізніше В. М'ясищев [175] сформулював визначення поняття «відношення»: цілісна система індивідуальних, виборчих, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності [115, с. 16]. Дане визначення є основним для психолого-педагогічних досліджень проблеми суб'єктивних відносин [4; 20; 21; 57; 104; 110; 115; 131].

Б. Ломов і В. Поздняков вважають поняття «відношення» родовим для групи психологічних явищ, що стосуються споживчо-мотиваційної сфери особистості (особистісний зміст, значеннева установка, почуття, ціннісні орієнтації, потреби, мотиви, цілі, емоції, оцінки, вибір і акти поведінки) [103]. Л. Виготський, Л. Божович, О. Запорожець, К. Ізард, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, П. Якобсон [36-38; 58-59; 96; 150; 215; 264-265] ділять відношення на теоретичні (емоційні й раціональні) і практичні, які не протиставляються, а взаємозалежні й проникають одне в одного [21; 99; 150]. В. М'ясищев і К. Платонов [175; 186-187], залежно від переважання емоційних або раціональних процесів, розглядають відношення як переживання й відношення як пізнання [115]. Б. Додонов розділив ставлення з погляду рівнів його розвитку на практичне, теоретико-пізнавальне й теоретико-оцінне [57].

Під *ставленням до природи* розуміються «свідомі, виборчі зв'язки з різними природними об'єктами і явищами» [131, с. 9]. Неодноразово відбувались спроби класифікації таких ставлень. Філософами вони поділяються на пасивно-підрядні, негативно-діяльнісні й позитивно-діяльнісні, а також на вузько-прагматичні (утилітарно-практичні), науково-пізнавальні і морально-естетичні (В. Соловйов, М. Каган, Л. Столович і ін.).

У психології ставлення до природи характеризуються за такими параметрами, як модальність, інтенсивність, стійкість, широта, усвідомленість, емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, принциповість і свідомість [15; 54; 56; 64; 98; 146]. Так, С. Дерябо й В. Ясвін [77-78] класифікували ставлення за прагматичною – непрагматичною і суб'єктною – об'єктною модальністю, а також за перцептивно-афективною, когнітивною, практичною й поступальною інтенсивністю [56].

Одна з перших педагогічних класифікацій ставлень до природи складена А. Сидельковським. Він виділив об'єктивно-реалістичне, суб'єктивно-реалістичне, емоційно-образне, моральне, естетичне і практично-діяльнісне ставлення [95]. Л. Мойсеєва й І. Колтунова, А. Захлебний, І. Зверєв, Г. Каропа, Г. Куликова, Л. Печко, Н. Соколова, І. Суравегіна [97-99; 172-174; 183; 232] й інші протиставляють відповідальне ставлення (чуйне, гуманне, ціннісне, усвідомлене) утилітарно-споживчому (хижацькому, безгосподарному, варварському). Відповідальне ставлення ними розуміється як «здатність і можливість свідомо, а значить навмисно, добровільно виконувати вимоги й вирішувати завдання морального вибору, досягаючи певного екологічного результату» [131, с. 10]. Морально-естетичне ставлення ними розуміється як компонент відповідального відношення до природи.

Моральне ставлення до природи дослідники визначають як результат виховання моральної активності й цілеспрямованої природоохоронної діяльності школярів. Воно характеризується здатністю самостійно застосовувати систему екологічних знань, умінь і навичок у життєвих ситуаціях і пропагувати їх серед населення (З. Андрієвська, І. Гайсин,

С. Карпеев, Г. Куликова, А. Миронов, А. Сидельковський, Н. Соколова, Г. Шейніс, Т. Южакова й ін.).

Естетичне ставлення до природи характеризує вміння помічати красу природи, висловлювати свої судження про побачене й створювати образи природи в різних видах художньої творчості. Воно передбачає здатність людини чуттєво сприймати вигляд предметів і явищ як вираження їх неутилітарної цінності й внутрішнього життя особистості, й в силу цього усвідомлено переживати свою причетність до природи (А. Буров, О. Зирянова, Н. Киященко, Ф. Кондратенко, Н. Крюковський, Л. Лайзеров, А. Мелік-Пашаєв, А. Овчиннікова, Л. Печко, А. Ткемаладзе й ін.).

Необхідність формування в школярів морально-естетичного ставлення підкреслюється також закордонними дослідниками (М. Броні, Р. Вінкель, Б. Гржимек, Г. Келкер, К. Келлер, Д. Кулсаєт, А. Міллер, Е. Нордланд, М. Пітерс, Р. Тенер, М. Черноушек і ін.). Як завдання екологічної освіти розглядається допомога учням у пізнанні себе, розвиток у них «причетності» до усієї екосистеми, формування вмінь конструктивного співробітництва з природним і соціальним оточенням [195; 197; 207].

Відповідно до екологічної (ноосферної, коеволюційної) парадигми розвитку суспільства Людина й Природа вважаються провідними цінностями сучасного людства. Філософи, учені, діячі мистецтва, психологи й педагоги відзначають, що в столітті, що наступило, природа повинна стати для людини самоцінністю (А. Буровський, Г. Вижлецов, Г. Гачев, С. Дерябо, В. Єрошенко, К. Лоренц, А. Швейцер, В. Ясвін і ін.) [77-78]. Обґрунтовуючи аксіологічний підхід в освіті, В. Сластьонін і О. Артамонова [229] в якості його детермінант виділяють ідею стійкого розвитку суспільства (всесвітні саміти); ідею єднання світу (В. Вернадський, М. Моїсеєв, А. Урсул) [50; 172-174]; ідею всесвітнього призначення особистості (Л. Новикова, М. Соколовський, Г. Полде, Г. Шеффер); ідею соборності як ідентифікації людини з цілим (Н. Нікандров, К. Касьянов); ідею національного дому (Є. Білозерцев); ідею етичної розумності (А. Урсул); ідею ненасильства (Л. Толстой, Г. Батіщев) [242]; ідею коеволюції (М. Моїсеєв) [172-174].

Аналіз поняття «цінність» показав, що в аксіології існують три основних підходи до визначення його сутності. У суб'єктивно-релятивістських концепціях індивідуальні бажання й інтереси людини розглядаються як вихідне і єдине джерело її цінностей, під якими розуміється значимість предметів і явищ дійсності для людини, засоби задоволення його потреб (Р. Перрі, Г. Беккер, С. Пеппер і ін.). В об'єктивно-абсолютистських концепціях цінності вважаються апріорними й трансцендентними, що не залежать від людини й постають для неї абсолютними принципами загальнозначимості й необхідності; до цінностей відносяться вищі суспільні цілі й ідеали (М. Ріккерт, В. Віндельбанд і ін.).

У суб'єктивно-об'єктивних концепціях поєднуються ці крайні позиції (В. Тугаринов, О. Дробницький, Б. Чагін і ін.). «Цінність – це єдність

об'єктивного й суб'єктивного, абсолютного й відносного» [142, с. 7]. «Цінності суть ті явища (або сторони, властивості явищ) природи й суспільства, які корисні, потрібні людям історично визначеного суспільства або класу як дійсність, цілі або ідеали... Ціннісне відношення до предмета – це віднесення його до цінностей або відмова йому в якості цінності» [142, с. 15]. «Суб'єктом ціннісного відношення виступає та сторона, щодо буття якої визначається цінність іншої... Об'єкт ціннісного відношення – це те, з чим суб'єкт взаємодіє й що має для нього цінність. Людина – кінцевий суб'єкт ціннісного відношення...» [142, с. 42 – 44].

Більшість сучасних вітчизняних учених продовжують розробляти суб'єкт-суб'єктний і суб'єкт-об'єктний підхід до аксіологічних проблем (М. Каган, Л. Столович і ін.). Під «*цінністю*» ними розуміється позитивна значимість якого-небудь об'єкта для суб'єкта, засіб задоволення потреб і інтересів суб'єкта, а також ціль його діяльності, норма й ідеал його існування. Термін використовується для вказівки на людське, соціальне, культурне значення певних об'єктів, явищ або їхніх властивостей, зв'язується з оцінкою [5; 29; 59; 63; 73; 117; 142; 181]. Г. Вижлецовим запропонована міжсуб'єктна концепція цінності, а суб'єкт-об'єктне відношення трактується як оцінка суб'єктом значимості об'єкта, що входить у ціннісне відношення як його перший щабель і підстава цінності. Він вишиковує багаторівневу структуру цінності: значимість – норма – ідеал, а також ієрархію цінностей через рівні культури: матеріальні – економічні – соціальні – духовні [42].

На основі сучасних підходів визначити ціннісне ставлення тільки як позитивне недостатньо. На думку Г. Вижлецова, М. Кагана й інших учених, ціннісне ставлення не обмежується оцінкою позитивної – негативної значимості природи, оскільки оцінці піддається не цінність, як така, а її носій – об'єкт. Оцінка – це емоційне переживання й логічне усвідомлення об'єктивних властивостей об'єктів і явищ відповідно до духовних і матеріальних потреб індивіда. Якщо людина оцінює який-небудь об'єкт негативно, тобто вважає його шкідливим або непотрібним для себе, відбувається відчуження цінності, розрив у формуванні ціннісного відношення, і даний об'єкт цінністю не стає [42; 73].

Філософи А. Здравомислов, В. Тугаринов, Н. Чавчавадзе, психологи Л. Божович, А. Запорожець, О. Леонтьєв, педагоги Г. Іванова, В. Караковський, А. Кир'якова, Р. Рогова, В. Сластьонін [36-38; 96; 150] і деякі інші розглядають потреби як основу цінностей, джерела й причини діяльності. Однак особистість, діяльність якої визначається тільки потребами, не може бути вільною й створювати нові цінності. Тому необхідно переборювати своє підпорядкування нижчим (матеріальним) потребам. Першим кроком до їх подолання стає мотив, що формується на основі виниклих потреб. Другим кроком є мета, яка виражена в ідеальній формі стратегії поведінки (мотив – її тактика). Цінністю в повному обсязі є

те, що стало не засобом, а метою діяльності, єдністю значимого й належного, суцього й ідеалу [21; 42; 63; 66; 76; 83; 99; 146; 173; 181].

Ціннісне відношення також вважається відношенням суб'єкт-об'єктним. У ролі суб'єкта розглядаються цілісна особистість, соціальна група, певний соціум, людство в цілому. Все інше, на думку Г. Ареф'євої, І. Ватагіна, В. Іванова, В. Кузьміна, К. Любутіна, К. Мегрелідзе, С. Рубінштейна [215] й деяких інших, є об'єктом пізнавальної й перетворюючої діяльності суб'єкта [71]. Г. Вижлецов як суб'єкт розглядає також природу [42]. К. Абульханова-Славська, К. Лоренц, Я. Пономарьов, В. Сержантов, Р. Шовен, Е. Ілсон [2] поширюють поняття «суб'єкт» на всю біологічну активність. Ми поділяємо думку М. Кагана, що вважає природу об'єктом, але об'єктом суб'єктивованим, тобто уособленим, одухотвореним, «олюдненим».

Як визначні характеристики суб'єкта філософи виділяють унікальність і активність (здатність до самостійних, ініціативних дій, їхню усвідомленість і волю вибору) [71]. У психолого-педагогічній літературі суб'єктність розуміється як «здатність людини бути стратегом своєї діяльності, ставити й корегувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибирати дії й оцінювати їхню відповідність задуманому, будувати плани життя» [84, с. 144]. Природа, на відміну від людини, не володіє подібної суб'єктністю, але може наділятися нею людиною в процесі суб'єктивування або суб'єктифікації.

У реальності суб'єкт і об'єкт не протиставлені один одному. Як відзначає М. Каган, вони є категоріями функціональними, а не онтологічними [71, с. 118]. На думку С. Дерябо й В. Ясвіна [77-78], «інший» може сприйматись як суб'єкт, якщо забезпечує сприймаючому переживання власної особистісної динаміки, опосередковує відношення сприймаючого зі світом, здатний бути суб'єктом спільної діяльності й спілкування [56, с. 56]. Природа, як відзначають дослідники, може виступати в ролі суб'єкта, причому, тільки будучи наділеною суб'єктними функціями, вона і є цінністю. «Наскільки наділення об'єкта властивостями суб'єкта є цінністю, настільки з носієм цінності людина здатна зав'язувати стосунки, подібні його відносинам зі справжніми суб'єктами» [71, с. 223]. Із природою особистість здатна зав'язувати такі відносини, тобто спілкуватись з нею, встановлювати міжсуб'єктну взаємодію. Відношення до природи як до рівноправного й самоцінного суб'єкта затверджується в східних релігійних системах, у напрямках американського інвайронменталізму: екологізму (Марш, Іст, Росс, Клементе, Леопольд і ін.) і біоцентризма (Емерсон, Лоу, Кэтлін, Олмстед, Еліст і ін.); в екологічній «універсальній» етиці (Г. Торро, М. Ганді, А. Швейцер, Д. Козловський, Т. Кіфер, Д. Пірс, Я. Тінберген, М. Зінбер і ін.); у філософії російського космізму, особливо поетично-художнього напрямку (В. Одоевський, Ф. Тютчев, О. Сухово-Кобилін і др.); у добутках натуралістів (Дж. Адамсон, Дж. Гудолл, Дж. Даррелл, К. Лоренц, К. Паустовський, Г. Троєпольський, Є. Чарушин і ін.). Необхідність подібного до неї відношення підкреслюється в аксіологічній концепції Г. Вижлецова,

екологічної психопедагогіці С. Дерябо й В. Левіна. «Таке відношення, – на думку М. Кагана, – виражається в потребі людини до максимального розширення сфери її спілкування, до «олюднення» всього навколишнього предметного середовища», [71, с. 228].

Так, Г. Вишлецов пише: «Чи не в тому причина всіх лих людства, що люди ставилися й ставляться дотепер до природи лише як до об'єкта задоволення своїх потреб?.. Ніякі заклики до ціннісного ставлення й створення очисних споруд, навіть якщо вони будуть почуті, нічого в принципі не змінять, поки природа не стане для людини рівноправним і самоцінним суб'єктом ціннісних відносин» [42, с. 56].

М. Каган відзначає, що, звичайно, для задоволення наших практичних потреб і для цілей природничо-наукового пізнання природа залишається – і завжди буде – об'єктом діяльності людини. «Цей об'єкт здоровий глузд змушує відрізнити від наділеного духовним змістом людського *буття*, і тому наївним було б прагнення витиснути морально-естетичним відношенням до природи її наукове вивчення й технічне перетворення. Очевидно, мова повинна йти про необхідність доповнення – саме за законами «принципу додатковості» Н. Бора – об'єктного сприйняття природи її суб'єктивуванням і спілкуванням з нею в тих життєвих обставинах, які дозволяють це робити, тобто за межами науки й матеріального виробництва» [71, с. 230].

С. Дерябо й В. Ясвін також відзначають, що хоча природні об'єкти в дійсності не є суб'єктами, але можуть сприйматись такими, якщо ми моделюємо, конструюємо їм суб'єктність, самі наділяємо нею, суб'єктифікуємо їх. Природні об'єкти можуть сприйматись як суб'єкти за трьох умов. По-перше, якщо вони відносяться особистістю до сфери «людського», рівного їй у своїй самоцінності й взаємодія з ними включається в сферу дії етичних норм і правил. По-друге, якщо вони виступають у ролі референтних осіб, що міняють погляди, оцінки, відношення до себе, речей, природи й інших людей. По-третє, якщо вони є повноправними партнерами по спілкуванню й спільній діяльності [56, с. 291]. Педагоги вбачають головну тенденцію розвитку біосферної етики в поступовому розширенні кола суб'єктів, на які поширюється система етичних норм [30].

Суб'єктне ставлення до природи, тобто ставлення до природи як суб'єкта, розглядається в сучасних філософських і психолого-педагогічних дослідженнях як одна з основних характеристик особистості, що володіє екоцентричним типом свідомості, високим рівнем екологічної культури. Таким чином, суб'єктне відношення до природи, поряд з позитивною її значимістю для людини, є ще однією істотною характеристикою ціннісного відношення. Наділення природи суб'єктними функціями опирається на позитивне відношення до неї.

Іншою істотною характеристикою цінності є непрагматичне ставлення до неї особистості. На відміну від прагматичних підходів до цінності (наприклад, позитивістів), слідом за російськими космістами –

Г. Вижлецовим, Л. Столовичем та іншими – ми вважаємо, що цінністю є те, що наділене в певній мері «марністю», тобто обумовлено безкорисливим підходом, подоланням утилітаризму [42; 153; 166]. Утилітаризм як система поглядів, в основі якої лежить ідея індивідуальної користі й практичної вигоди, або прагматизм (на основі задоволення суспільних потреб) обмежують цінність її позитивною значимістю, що розходиться з прийнятим у сучасній аксіології визначенням поняття «цінність». Отже, відношення до природи як до цінності припускає також непрагматичне відношення до неї, тобто таке відношення, що не обмежене матеріальною вигодою, практичною користю, задовольняє не тільки індивідуальні матеріальні й соціальні потреби.

В. Вернадський писав: «Людина вперше реально зрозуміла, що вона житель планети й може – повинна – мислити й діяти в новому аспекті, не тільки в аспекті окремої особистості, родини або роду, держави або їхніх союзів, але й у планетарному аспекті» [38, с. 24]. Послідовники В. Вернадського, що розвивають ідеї ноосфери й етосфери, глобального еволюціонізму й коеволюції відзначають, що відношення до природи не повинно обмежуватись її практичним використанням. Завдяки своїй унікальності, одиничності, неповторності природа повинна стати самоцінністю [47; 51; 79; 106; 112; 148; 153; 177; 178; 200].

Як справедливо вказує А. Буровський, причина екологічних проблем полягає в тому, що дотепер «сучасна світова цивілізація тримається на позитивістських механістичних принципах, вироблених у Європі. У цій культурі людина відділена від іншого світу, не відчуває себе його частиною. Вона стає механізмом, існуючим у техносфері, а не організмом, існуючим у біосфері. На жаль, всі люди, тварини й екосистеми сприймаються тільки у зв'язку з корисністю, а не з погляду їхньої самоцінності. У людини немає підсвідомих стимулів для об'єднання з природою й з іншими людьми» [35, с. 13].

Т. Баранова відзначає: «Нова система цінностей у своєму відношенні до природи повинна виходити не тільки з економічної доцільності, корисності природи, але й з її *самоцінності*» [200, с. 77]. І. Суравегіна також підкреслює, що «сутність людського відношення до природи виражається не корисністю, а універсальністю, що означає єдність і цілісність естетичного, морального, політичного, економічного, правового й практичного відношення» [200, с. 204].

С. Дерябо й В. Ясвін відзначають, що прагматичне й непрагматичне відношення до природи не є полюсами біполярної шкали, віднесення до якої можливо тільки за принципом «або – або». Оскільки людина не може не використовувати природу прагматично, даний параметр є показником того, наскільки поряд із задоволенням фізіологічних, технологічних і інших потреб, присутні духовна взаємодія з нею, коли така взаємодія стає самоцінністю. Вони виділяють такі типи непрагматичної взаємодії з

природою, як естетична (задоволення від спілкування), пізнавальна (інтерес до життя природи), практична (потреба в спілкуванні, а не бажання одержати «корисний продукт»), природоохоронна (турбота про природу заради неї самої, а не тільки заради майбутніх поколінь) [55; 56].

Отже, непрагматичним є ставлення, коли при взаємодії з природою їй наноситься мінімальна шкода, її споживання не виходить за рамки біологічної ємності. У нинішній екологічній ситуації непрагматичне ставлення виражається в допомозі природі по відновленню її регулятивного потенціалу. Це передбачає володіння ресурсозберігаючими й природоохоронними технологіями, а також технологіями по відновленню й поліпшенню екологічного стану, розумне збільшення біорозмаїття. Особливе місце в непрагматичних технологіях взаємодії із природою займають технології художньої творчості. Як види непрагматичного ставлення до природи можна розглядати науково-пізнавальне, моральне й естетичне. Ці три види ставлення, як відзначає В. Шердаков, у традиційно філософському розумінні характеризують духовну взаємодію з навколишнім світом [190].

Непрагматична взаємодія з природою вважається ще однією характеристикою особистості, що має екоцентричний тип свідомості [56; 87; 146]. Причому взаємодія звичайно розуміється як процес взаємного впливу тіл і явищ одне на одного, що характеризується одночасністю, двобічністю, закономірністю зв'язків, взаємозумовленістю змін і внутрішньою самоактивністю [140]. Таким чином, непрагматичне ставлення до природи опирається на позитивне суб'єктне відношення до неї й разом з ним становить структуру ціннісного ставлення.

С. Дерябо й В. Ясвін відзначають сензитивність учнів початкових класів до суб'єктно-непрагматичної взаємодії із природою. На відміну від дошкільників, свідомість яких антропоморфічна й егоцентрична, молодші школярі можуть сприймати природу суб'єктно й ставитись до неї альтруїстично. Якщо суб'єктно-непрагматичне ставлення в молодшому шкільному віці не набуває сталого характеру, то в підлітковому віці воно починає потроху поступатись місцем об'єктно-прагматичному відношенню [56; 61; 188]. Як указує Н. Дежнікова, у підлітків уже складніше буде закласти цінності – якості людини майбутнього (Добро, Самообмеження, Творення) всупереч негативним реаліям [121].

Розглянемо, як відбувається формування ціннісного ставлення до природи в учнів. Під формуванням розуміється процес становлення людини як соціальної істоти (суб'єкта й об'єкта суспільних відносин) під впливом усіх без винятку факторів, у тому числі цілеспрямований розвиток особистості або якої-небудь її сторони під впливом виховання й навчання (І. Підласий, Г. Коджаспірова й ін.). Для опису процесу формування ціннісних відносин особистості використовується поняття «інтеріоризація». Під нею мається на увазі процес перетворення суспільних відносин у компоненти внутрішньої структури особистості, перетворення об'єктивної орієнтації особистості

(уявлення про цінність) у її суб'єктивну орієнтацію (готовність діяти відповідно до сформованих уявлень про цінність) [45].

Д. Каширський, Н. Руденко, І. Сапогова відзначають, що формування ціннісного ставлення визначається особистісними особливостями, усвідомленням своїх цінностей на основі розвитку рефлексивних здібностей і соціальних факторів [22]. Є. Бондаревська, І. Якиманська й інші акцентують увагу на використанні особистісного досвіду учнів, на аналізі їхніх почуттів, знань і способів дії в процесі спілкування з об'єктом – суб'єктом, до якого формується ціннісне ставлення [35]. Н. Ушакова, Н. Щуркова й інші підкреслюють необхідність опори на досвід школяра як суб'єкта і його цілеспрямоване формування [76].

В екологічній психопедагогіці відзначається необхідність використання у формуванні ставлень комплексу перцептивних, когнітивних і практичних каналів. Опора на емоційну, інтелектуальну й діяльнісну сфери особистості виділяється психологами й педагогами як необхідна умова стійкості ставлень (П. Блонський, П. Заліський, А. Макаренко, Н. Менчинська, В. Мухіна, Й. Песталоцці, В. Чудновський, С. Шацький і ін.). Про сформованість ціннісного ставлення можна говорити тоді, коли воно пройшло практичну перевірку на життєздатність, сформовано на рівні переконання [32; 34].

Аналіз показав, що позитивне ставлення до природи, як правило, проявляється в емоційній сфері, суб'єктне – в інтелектуальній і непрагматичне – у діяльній. Однак у їхньому формуванні взаємозалежно беруть участь усі три сфери. Тому необхідно використовувати емоційний, інтелектуальний і діяльній досвід ціннісного ставлення до природи, включати всі три сфери в процес його формування й вивчати цей досвід у процесі діагностики.

На основі аналізу педагогічної теорії й практики було виділено два механізми (шляхи) формування ціннісного ставлення до природи: ідентифікація й орієнтація. Під ціннісною ідентифікацією розуміється «зараження», безоцінне прийняття цінностей референтних осіб як особистісно значимих. Ціннісну ідентифікацію в педагогічному процесі розглядають С. Богдан, Н. Ушакова й ін. Ціннісна орієнтація визначається як процес пошуку – оцінки – вибору – проєкції цінностей. Цикл ціннісної орієнтації, що складає із чотирьох етапів, був виділений А. Кир'яковою. В умовах шкільної екологічної освіти він розглядається Г. Костецькою.

Слід зазначити, що поняття ідентифікація й орієнтація мають також значення результату. Ідентифікація є ототожненням своїх цінностей із цінностями референтних осіб. Орієнтація, як результат, – це життєві пріоритети, спрямованість на ті або інші цінності (екологічна, релігійна, художня та ін.); визначається як проміжний етап на шляху розвитку від ціннісного ставлення до переконань (Т. Ахаян, З. Васильєва, А. Кир'якова, Г. Костецька й ін.). Дослідниками аналізуються три фази розвитку орієнтації: присвоєння (наявність «образу світу»), перетворення (наявність «образу Я») і

прогноз (наявність «образу майбутнього») [47]. Відзначається, що молодший шкільний вік приходить на фазу присвоєння цінностей. Н. Щуркова вказує, що присвоєнню цінностей передують їхнє освоєння й засвоєння [55]. Цикл пошук – оцінка – вибір – проекція функціонує на всіх фазах розвитку орієнтації.

Дослідники відзначають, що ефективність функціонування пошуку залежить, головним чином, від змісту навчальної діяльності, оцінки – від технології педагогічної діяльності, вибір визначається варіативністю форм обов'язкової й позакласної діяльності, проекція – ціннісною позицією вчителя [21].

Аналіз досліджень показав, що стійкість формування ціннісного ставлення на основі ціннісної орієнтації вище, ніж на основі ідентифікації, тому що забезпечується проходженням всіх чотирьох етапів циклу й технологічною керованістю. Значимість оцінки у формуванні ціннісного ставлення підкреслюється М. Казакіною, Р. Роговою і ін. Залежність ефективності формування від педагогічного керування даним процесом вказується В. Сластьоніним, А. Кир'яковою, Н. Ушаковою і ін.

На основі теоретичного аналізу був зроблений висновок, що найбільш ефективним є педагогічне керування ціннісною орієнтацією: пошуком – оцінкою – вибором – проекцією ціннісних об'єктів і явищ учнями. Під керуванням розуміється взаємозалежна сукупність циклічно повторюваних операцій вироблення й здійснення рішень [84]. Керування передбачає планування процесу, його організацію й контроль результатів. Педагогічно керований процес формування ціннісних відношень особистості на основі послідовного виконання учнем операцій (пошук — оцінка – вибір — проекція) одержав назву *ціннісне орієнтування*. Зміст і технологія ціннісного орієнтування молодших школярів в умовах екологічної освіти вимагають подальшого дослідження.

Отже, в основі вивчення педагогічної проблеми ставлення до природи в молодших школярів лежать культурологічний і аксіологічний підходи. З погляду культурологічного підходу ціннісне ставлення до природи є компонентом екологічної культури особистості, що відбиває рівень розвитку загальнолюдської культури, його формування є завданням шкільної екологічної освіти. З погляду аксіологічного підходу під ціннісним ставленням до природи ми розуміємо стійке особистісне прийняття природи як суб'єкта непрагматичної взаємодії. Позитивний, суб'єктний, непрагматичний компоненти становлять структуру даного відношення.

Позитивне відношення до природи на основі її оцінки особистістю з точки зору позитивної значимості є основою ціннісного ставлення. За негативної оцінки відбувається розрив у вихованні ціннісного ставлення й об'єкт цінністю не стає. Суб'єктне відношення до природи є відношенням, при якому природа наділяється суб'єктними функціями, інакше кажучи, «олюднюється». Таке ставлення дозволяє співвідноситись з природними

об'єктами як з рівноправними суб'єктами на основі їхньої унікальності, дотримання у їх відношенні етичних норм і правил. Непрагматичне відношення завершує процес виховання ціннісного ставлення до природи й показує ступінь безкорисливості спілкування з нею. Це проявляється у використанні художньо-творчих, ресурсозберігаючих, природоохоронних і інших технологій, які переслідують не тільки прагматичні цілі, але й сприяють духовній взаємодії з природою. Виховання ціннісного ставлення до природи є необхідним завданням екологічної освіти молодших школярів. Ефективність даного процесу забезпечується ціннісним орієнтуванням.

Відтак, формування ціннісного ставлення особистості до природи тлумачимо як складний, тривалий процес, який передбачає виховання співчутливого відношення, формування знань про природу і взаємозв'язки в системі “людина – природа”, а також стимулювання діяльності, спрямованої на її охорону, збереження, примноження, позитивне перетворення навколишнього середовища без порушення екологічної рівноваги у системі „людина – природа”.

Педагогічний потенціал позакласної роботи у вихованні ціннісного ставлення до природи в учнів 3–4 класів

Екологічна освіта має такі особливості, як актуалізація гуманістичної ідеї про нерозривний зв'язок фізичного й духовного життя людини з природою; розгляд екологічних проблем у системі глобальних проблем сучасності; спрямованість на цілі охорони природи: заощадження генофонду біосфери, збереження гігієнічних і естетичних переваг навколишнього середовища, раціональне використання природних ресурсів. Зміст екологічної освіти має складну будову, засвоєння його школярами вимагає не тільки класної, але й великої позакласної роботи.

Аналіз літературних джерел і шкільної практики показує, що позакласна робота має важливе значення в екологічній освіті учнів. Практична спрямованість позакласної роботи, як справедливо зауважують М. Верзилін, Д. Трайтак, сприяє засвоєнню учнями знань і підсилює їх розвиваючу функцію.

Ще з моменту введення природознавства в школу вчені-методисти В. Зуєв, О. Герд, В. Половцов, І. Полянський розробляють і вдосконалюють нові форми навчання й різні організаційні прийоми позакласної роботи зі школярами.

У ході розвитку вітчизняної школи теоретично й експериментально доведено, що найбільший педагогічний ефект дає сполучення навчальної діяльності учнів з їх позакласною роботою.

Позакласна робота визначається педагогами як та діяльність, що виконується в позаурочний час і на основі інтересу й самостійності учнів.

При визначенні змісту позакласної роботи необхідно виходити з таких принципів, як зв'язок з життям, з проблемами, які вирішує країна, область, район; відповідність змісту позакласної роботи віку учнів, особливостями їх розумового розвитку й інтересів.

Позакласна діяльність учнів дозволяє в значній мірі систематизувати й розширити область екологічних знань і вмінь школярів [89; 109; 166; 230; 268].

Аналіз методичної літератури показує, що позакласна діяльність повинна враховувати наступні умови: вікові особливості школярів, їхні інтереси й схильності; поєднання теоретичних і практичних занять; єдність інтелектуального й емоційного сприйняття природи; активну практичну діяльність з вивчення проблем навколишнього середовища й поліпшення його стану; поєднання ігрової й трудової діяльності школярів.

Дослідження школярами реального життя в процесі позакласної роботи, дає матеріал для обговорення різноманітних життєвих ситуацій у природному середовищі, особливо екологічно негативної поведінки людей. Це дозволяє школярам брати уроки на майбутнє, змінювати цілі своєї діяльності, приймати рішення відповідно до переконань. Природничо-наукові знання при цьому обґрунтовують оптимальні способи поводження й діяльності в навколишньому середовищі.

Позакласна робота створює умови для набуття досвіду прийняття екологічно правильних рішень на основі отриманих знань та у відповідності до сформованих ціннісних підходів і орієнтацій.

Значною є роль позакласної роботи в заохоченні школярів до самостійного вивчення природи, яке вони можуть здійснювати відповідно до більш властивої їм швидкості засвоєння, що робить більше продуктивним процес становлення особистості. При цьому учень може вдаватися до експерименту, короткочасного й довготривалого спостереження, дослідження зв'язків людини з природою впродовж тривалого терміну з фіксацією на фотоплівці, в малюнках, схемах і інших документах. Все це робить дослідження природного середовища і його охорону привабливими й цікавими.

Позакласна робота екологічного характеру також сприяє формуванню свідомої особистості, становленню культури праці в природі, це опосередковує зв'язок з естетичним вихованням.

Формування ціннісного ставлення до природи в школярів можливо тільки за умови взаємозв'язку різних видів і форм позакласної роботи. Різноманітна діяльність дає можливість школярам глибоко опанувати знання про зв'язки людини з природою, побачити екологічні проблеми в реальному житті, набути найпростіших умінь з охорони природи.

Лише в позакласній роботі можливе проведення тривалих екскурсій, походів до природних угруповань, рекреаційних територій, науково-дослідних установ, за такої форми організації навчально-виховної роботи

розширюються можливості залучення школярів до практичної діяльності екологічного характеру, що відзначає С. Заїкін [89].

У той же час ми дійшли висновку, що з позакласних заходів у педагогічній і методичній літературі розглядаються в основному традиційні форми й застосовується невелике розмаїття видів позакласної роботи. Вчителі, в основному, використовують традиційні методи проведення позакласних занять, які, в свою чергу, носять епізодичний характер з вираженим теоретичним підходом і вузькою практичною спрямованістю, що обумовлено сучасними соціально-економічними реаліями.

Для подальшого висвітлення проблеми з'ясуємо суть самого поняття “позакласна робота”.

У педагогіці на позначення частини роботи, яку вчитель проводить з учнями у вільний від навчання час, використовують такі поняття: “позакласна”, “позанавчальна”, “позашкільна”. Усі ці терміни об'єднані між собою спільністю завдань, практично ідентичними заходами, формами організації та методами виховних впливів. Спільність завдань полягає у тому, що всі ці види діяльності, до яких залучаються молодші школярі, сприяють закріпленню знань, набутих у процесі навчання, розвитку уміння їх активно застосовувати в практичній діяльності, розширенню кругозору, формуванню наукового світогляду, виробленню вмінь та навичок самоосвіти; вони беруть участь у формуванні інтересів, виявленні й розвитку творчих здібностей, організації дозвілля; вони поширюють виховний вплив на учнів у різних напрямках виховання [108].

Так, Б. Кобзар особливого значення в роботі класного керівника надає позакласній роботі, яку розуміє як логічне продовження урочної, зв'язок між ними – важлива умова здійснення комплексного підходу розвитку і виховання учнів [116]. Учений ототожнює поняття позаурочної, позакласної, позанавчальної роботи, вважаючи їх синонімічними.

М. Болдирев позакласну роботу тлумачить як “організовані і цілеспрямовані заняття навчально-виховного характеру, які проводяться у школі в позаурочний час”. Специфічними особливостями такої роботи вчений називає: організацію за принципом добровільності; необмеженість рамками навчальної програми, віком учнів; широкі можливості для реалізації самостійної діяльності; практичну спрямованість; широкий вибір форм та методів роботи [39, с. 51].

Специфіка позакласної роботи полягає в тому, що вона має добровільний характер участі в ній, сприяє розвитку ініціативи, самостійності учнів, винахідливості, творчості, має широкі можливості використання цікавих ігрових форм, що дозволяє організувати безпосереднє спілкування молодших школярів з природою та забезпечити подолання існуючого в навчальній діяльності формалізму при вивченні природи, забезпечуючи виховання в колективі в поєднанні з індивідуальним підходом.

Сучасне визначення понять “позаурочна та позакласна навчально-виховна робота” знаходимо у Г. Пустовіта, який трактує їх так: “Позакласна освітньо-виховна робота – процес, що організовується педагогічним колективом школи у вільний від навчання час в умовах, які є комфортними для школярів, і спрямовується на задоволення різноманітних пізнавальних інтересів та освітніх запитів дітей. Позаурочною навчально-виховною роботою є діяльність групи чи окремих педагогів школи, ліцею, гімназії, спрямована на створення у вільний від навчання час сприятливих умов для розвитку творчих здібностей та реалізації духовного потенціалу особистості, забезпечення освітніх запитів учнів певного класу чи групи, об’єднаних спільними інтересами” [204, с. 16].

Я. Гнутель мету позакласної роботи вбачає в поглибленні й розширенні знань, формуванні практичних навичок і світоглядних переконань. Цілеспрямована позакласна робота, на його думку, сприяє виробленню звичок поведінки, що відповідають нормам загальнолюдської культури й моралі [67].

Характеризуючи можливості позакласної виховної роботи О. Савченко вказує на її широкі можливості щодо ефективної організації практичної природоохоронної діяльності молодших школярів. Ураховуючи той факт, що учні міської школи мають дещо обмежені можливості в спілкуванні з природою, саме позакласну роботу О. Савченко називає одним із шляхів задоволення інтересів молодших школярів, уникнення педагогічно неорганізованого середовища. Серед ефективних форм такої роботи з молодшими школярами О. Савченко виділяє об’єднання за інтересами, творчі об’єднання (гуртки, секції, клуби, студії, майстерні тощо) [221].

Б. Кобзар до позакласної виховної роботи у початковій школі висуває такі вимоги: плановість, науковість, зв’язок з життям, педагогічна доцільність, єдність з навчальною діяльністю, реалізація принципу добровільності, систематичність і послідовність в організації позакласної розвивальної діяльності учнів, доступність, зв’язок із сім’єю, результативність та корисність [98].

Організуючи позакласну еколого-виховну роботу з молодшими школярами, вчителів слід враховувати утилітарно-прагматичний характер взаємин молодших школярів з природою. Він також має враховуватись у плануванні та підборі найефективніших методів впливу на мотиваційно-ціннісну, інтелектуальну та дієво-практичну сферу учнів, що забезпечить комплексний вплив на особистість молодшого школяра.

Школа — це життєвий простір дитини; тут вона не просто готується до життя, а живе. Тому виховна робота в школі має сприяти становленню особистості дитини, гармонізації та гуманізації стосунків між учнями і педагогами, школою і родиною.

Позакласна виховна робота — різноманітна діяльність учителів, вихователів, класних керівників, спрямована на виховання учнів і здійснювана в позаурочний час.

Її мета полягає у задоволенні інтересів і запитів дітей, розвитку їх творчого потенціалу, нахилів і здібностей у різних сферах діяльності та спілкування. Домінуюча роль в її організації належить класному керівнику, який є передусім організатором позакласних виховних заходів (організованої діяльності колективу, спрямованої на досягнення певної виховної мети), діє у співдружності з іншими педагогічними працівниками школи. Одночасно він є ініціатором залучення учнів свого класу до роботи гуртків, секцій у позашкільних закладах.

Позакласна виховна робота спрямована на закріплення, поглиблення знань, застосування їх на практиці, розширення кругозору учнів, формування наукового світогляду, вироблення умінь і навичок самоосвіти, розвиток творчих здібностей, організація дозвілля, культурного відпочинку.

Форми позакласної виховної роботи — класні години, етичні бесіди, зустрічі з відомими людьми, екскурсії, обговорення книг, читацькі конференції, диспути, тематичні, розважальні вечори і ранки, свята, змагання (спартакіади), турніри, виставки, конкурси, колективні творчі справи та ін.

У початкових класах вивчення природознавства здійснюється за допомогою різних організаційних форм навчання. Основними організаційними формами навчання є: уроки і пов'язані з ними обов'язкові екскурсії, домашні навчальні завдання, позаурочні роботи і необов'язкові, мало пов'язані з уроками позакласні види занять.

Але уроки обмежені в своїх можливостях. Життя організмів, ріст та розвиток рослин і тварин, спільне існування організмів у природі, їхній взаємозв'язок між собою і з навколишнім середовищем, явища природи, працю людей неможливо показати на уроках у класі. В зв'язку з цим уроки доповнюються іншими формами позакласної роботи.

Важливою формою навчання є екскурсії. Екскурсії — це така організаційна форма навчання, яка забезпечує ознайомлення учнів з реальними предметами і явищами в їх природному оточенні. Проведення екскурсій тісно пов'язано з вивченням відповідної теми або з планом позакласної роботи. Останні можуть носити загальноосвітній, виховний характер і бути не пов'язаними з певним програмовим матеріалом.

Залежно від місця у навчальному процесі (по відношенню до певної теми) виділяють вступні й заключні екскурсії. Вступні призначені для попереднього набуття учнями відповідних знань, які необхідні для вивчення нової теми. Спостереження за об'єктами і явищами, що проведені на вступній екскурсії, часто згадуються під час вивчення відповідної теми, а зібраний матеріал — демонструється.

Заключні екскурсії проводяться як підсумкові після вивчення відповідної теми або розділу. Вони мають закріпити, поглибити і розширити

набуті знання в класі. Організація і проведення цих екскурсій передбачає більшу самостійність учнів у виконанні виділених завдань, спрямовує на теоретичне пояснення процесів, явищ, складних взаємовідносин між об'єктами і навколишнім середовищем.

Тісно пов'язані з уроками домашні завдання учнів. Вони можуть бути різними. Крім обов'язкового читання перед кожним уроком тексту підручника, додаткової літератури, повторення відповідної теми для здійснення зв'язку з навчальним матеріалом наступного уроку, домашнє завдання повинно носити творчий характер — включати практичні роботи, елементи спостережень, моделювання, логічні висновки та ін.

Наприклад, учні виготовляють гербарій квіткової рослини і визначають її органи, гербарії бур'янів, заготовляють і наклеюють листки місцевих дерев та кущів, заповнюють таблиці в зошитах, оформляють схеми, проводять зарисовки тощо.

Важливими є домашні завдання, пов'язані з виконанням нескладних дослідів, а саме: перехід води з рідкого стану в твердий і навпаки, вимірювання температури, пророщування насіння, вирощування рослин і спостереження за ростом і розвитком їх, вивчення складу і властивостей ґрунту тощо.

Важливою у вивченні природознавства є позаурочна робота учнів. Вона спрямована на розв'язання завдань, передбачених програмою, і включає роботу учнів у куточку живої природи, на пришкольній навчально-дослідній ділянці, на географічному майданчику або серед природи (проведення спостережень, виконання літніх завдань). Організація і керування роботою повинні здійснюватись обов'язково учителем.

Нерідко позаурочна робота має характер попереднього набуття відповідних знань. Наслідки дослідів або спостережень та зібраний матеріал демонструються учнями під час уроків. Позаурочна робота обов'язкова, за її виконання, як і за інші види навчальної діяльності, учні одержують оцінки.

У вивченні природознавства важливою формою навчання є необов'язкова, заснована на добровільних засадах позакласна робота з учнями, яка спрямована на розширення і поглиблення знань, умінь, навичок.

Позакласна робота повинна бути цікавою, задовольняти запити й інтереси учнів. Зміст її виходить за межі програмового матеріалу, доповнюючи і розширюючи його. Включає позакласна робота індивідуальну, масову та гурткову роботу.

Не слід ототожнювати поняття форми навчання з методами. В кожній організаційній формі навчання можуть бути використані різні методи. Наприклад, екскурсію можна провести, використовуючи словесні методи — розповідь, бесіду; наочні — спостереження за об'єктами або явищами; практичні — виконання завдань учнями.

Всі організаційні форми навчання взаємозв'язані між собою і спрямовані на виконання навчально-виховних завдань. Під час уроків

розвиваються наукові біологічні поняття і практичні вміння. Їх розвиток триває, поглиблюється і під час виконання домашніх завдань, позакласної роботи і на екскурсіях. Відповідно продумані запитання і завдання, що вимагають зіставлення знань, висновків, узагальнення, забезпечують розвиток самостійного мислення. Завдання, які розкривають внутрішню сутність процесів і явищ, забезпечують формування елементів матеріалістичного світогляду. Отже, кожний вид роботи в різних організаційних формах забезпечує формування біологічних знань і елементів виховання.

Для цього вчитель використовує різноманітні методи роботи, властиві природничим наукам. Найбільш важливими з них є спостереження за об'єктами та явищами природи, які забезпечують формування спостережливості та логічного мислення, проведення лабораторних дослідів та практичних робіт, що дає можливість виробити практичні навички та уміння.

Теоретичне обґрунтування технології виховання ціннісного ставлення до природи в учнів 3–4 класів у позакласній роботі

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури засвідчив, що ціннісне ставлення як внутрішнє особистісне утворення формується у процесі активної взаємодії дитини зі світом природи, що є основою вироблення певної програми взаємин у системі “природа – людина”. Так, у процесі пізнання дитиною природи особливої ваги набувають емоції, які за умови цілеспрямованого педагогічного впливу дають можливість усвідомити значення природи як універсальної, неповторної цінності. У свою чергу, вплив на емоції, потреби, мотиви, бажання поєднується з активним пізнанням природи, її законів, зв'язків, взаємозалежностей. Розкриваючи дітям цінність природи, збагачуючи їхню інтелектуально-духовну сферу, тим самим унеможливуємо негативні дії та вчинки в природі. Опора на естетичну цінність природи, збагачену знанням, дає реальний поштовх до дії, спрямованої на збереження окремих об'єктів довкілля чи природи в цілому. Отже, процес формування ціннісного ставлення до природи передбачає комплексний вплив на емоційно-ціннісну, інтелектуальну та дієво-практичну сферу психіки молодшого школяра.

Одним із завдань нашого дослідження є розробка та запровадження педагогічної технології виховання ціннісного ставлення учнів 3-4 класів до природи.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень, педагогічної діяльності вчителів початкових класів і власної педагогічної практики в початковій школі була розроблена педагогічна технологія процесу виховання ціннісного ставлення до природи в учнів 3–4 класів у позакласній роботі. Але

перш ніж детальніше зупинитися на описаній нами технології хотілося б більш детальніше зупинитися на самому понятті педагогічної технології.

Поняття „технологія” (від грецького *techné* – мистецтво, майстерність, уміння, ремесло і *logos* – слово, наука) означає „сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих процесів і операцій”.

Технологічні підходи в педагогічних дослідженнях використовувалися ще на початку 60-х років минулого століття. Термін „педагогічна технологія” з'явився в освіті порівняно недавно, щодо навчального процесу його було вжито у 1886 р. американським дослідником Дж. Саллі. Сьогодні термін „педагогічна технологія” не має загальноприйнятого визначення. Наведемо деякі найбільш поширені приклади трактування поняття „педагогічна технологія”:

- педагогічну технологію може бути подано науковим, процесуально-описовим і процесуально-діючим аспектами (Г. Селевко) ;

- педагогічна технологія – це система науково обґрунтованих дій і взаємодій елементів навчального процесу, здійснення яких гарантує досягнення поставлених цілей навчання (І. Прокопенко, В. Євдокимов);

- педагогічна технологія – системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічної мети (М. Кларін);

Б. Ліхачов розглядає педагогічну технологію як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і поєднання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу;

- педагог-новатор І. Волков тлумачить її як опис системи дій викладача та студента, які слід виконувати для оптимальної реалізації навчального процесу;

- систематичний метод планування, застосування, оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення найефективнішої форми освіти.

Реалізацію педагогічної технології забезпечує технологічний процес – система технологічних одиниць, зорієнтованих на конкретний педагогічний результат. До таких ми відносимо: критерії, показники, рівні, компоненти, якості.

Критерій – ознака, на підставі якої виробляється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь; мірило оцінки.

Показник – величина, вимірник, який дає характеристику про стан об'єкту (суб'єкту); узагальнена характеристика властивостей об'єкту (суб'єкту) або процесу. Показник виступає методологічним інструментом, що забезпечує можливість перевірки теоретичних положень за допомогою емпіричних даних. Розрізняють:

- якісні показники, що фіксують наявність або відсутність певної властивості;

- кількісні показники, що фіксують міру вираженості, розвитку певної властивості.

Ознака – особливість предмета або явища, яка визначає подібність свого носія до інших об'єктів пізнання або відмінність від них; те саме, що і властивість. Сукупність ознак дозволяє відрізнити предмет (явище) від інших предметів (явищ).

Рівень – положення або ранг об'єкта, суб'єкта, явища в конкретному континіумі дослідження.

Компонент – елемент, складова частина, деталь, ланка, інгредієнт; сприяюча сила, часткова причина, що здійснює вплив на об'єкт, суб'єкт, явище, на результат.

Якість – те, що робить предмет, об'єкт, суб'єкт, явище таким, як він (воно) є; категорія, що є визначенням предмету за внутрішньо властивими йому ознаками, які характеризують його; позитивна або негативна характеристика, властивість, межа когось-небудь (чого-небудь). Ступінь гідності, цінності, придатності, відповідності тому, якою ця річ повинна бути.

Ступінь – порівняльна величина, міра чогось-небудь, звання, статус в якій-небудь системі цінностей, розряд, категорія.

Вправа – повторення (часто багатократне) дії з метою її удосконалення; лежить в основі придбання навичок й умінь.

Педагогічне (навчальне) завдання можна визначити як засіб інтелектуального розвитку, освіти і навчання, що сприяє активізації навчання, підвищенню готовності студентів, а також підвищенню ефективності педагогічної праці. Поняття „завдання” є загальним, що охоплює мету і значення навчальних завдань. Воно передбачає такі педагогічні засоби, як питання, задача, навчальна проблема і інші, що використовуються, головним чином, у власній навчальній діяльності (навчанні).

Ситуація – одноактність і неповторність настання безлічі подій, збігу всіх життєвих обставин і положень, що відкриваються сприйняттю і діяльності людини. Ситуації – поле діяльності людини і змістовна основа всього її життя. Безліч ситуацій утворює весь зміст людського існування.

У педагогічній технології виокремлюють також технологічні схеми - умовне зображення технології процесу, поділ його на окремі функціональні елементи та позначення логічних зв'язків між ними .

Ми дослідили основні підходи до трактування педагогічної технології (І. Прокопенко, О. Пехота, М. Кларін, В. Сластьонін, Н. Щуркова, В. Безпалько, В. Гузеєв, Т. Дмитренко, В. Євдокимов, І. Ісаєв, Г. Селевко, С. Сисоєва,) [13; 52; 61; 94; 138; 143; 155; 169; 187].

Питаннями розмежування понять „освітня технологія”, „педагогічна технологія” займаються як вітчизняні (Б. Бархаєв, Н. Корсунська, Т. Назарова, А. Нісімчук, О. Падалка, Г. Селевко, І. Смолюк, О. Шпак), так і

зарубіжні дослідники (М. Ераут, Р. Кауфман, П. Мітчелл, К. Сілбер, С. Френе) [2].

Запропонована педагогічна технологія включає зміст (мету і компоненти), критерії прояву ціннісного ставлення й педагогічні умови ефективності даного процесу.

Структура педагогічної технології передбачає такі складові:

1) концептуальна частина, яка на основі моніторингу та діагностики визначає теоретичне обґрунтування стану проблеми, вибір стратегії та методології;

2) змістовно-процесуальна частина, де нами запроваджується система технологічних одиниць, зорієнтованих на конкретний педагогічний результат. До таких ми відносимо: критерії, показники, рівні, компоненти;

3) організаційно-оцінна частина, де ми аналізуємо результати формульованого експерименту по запровадженню педагогічної технології, перевіряємо її ефективність засобами математичної статистики.

До технології виховання ціннісного ставлення до природи в молодших школярів нами визначено такі вимоги:

- концептуальність – базується на методологічних засадах діяльнісного та компетентнісного підходів;

- декомпозиція змісту матеріалу на взаємопов'язані компоненти (чим більше відповідає опис етапу педагогічної технології реальному стану певного процесу, тим вища ймовірність досягнення успіху при її розробленні й реалізації);

- алгоритмізованість, проєктованість, відтворюваність – можливість повторювання й творчого відтворювання технології та її компонентів іншими суб'єктами в інших однотипних навчальних умовах. Кожний етап роботи обумовлено алгоритмічно точно і передбачає певне методичне та дидактичне наповнення.

- системність – наявність логіки навчального процесу, взаємозв'язку його окремих частин;

- цілеспрямованість – підпорядкованість усіх навчальних дій основній меті ;

- керованість – можливість постійного моніторингу та діагностики досягнення цілей, фіксація проміжних і підсумкових результатів; їх корекція;

- оптимальність і результативність – вибір оптимальних засобів, методів, форм, прийомів, дій, операцій відповідно до основної мети; гарантія досягнення результатів.

Але перш ніж перейти до детальної характеристики самої технології ми не повинні залишити поза увагою поняття педагогічної умови, на детальному аналізі якого зупинимося нижче.

Аналіз літературних джерел у контексті означеного дослідження засвідчив, що визначальним у процесі виховання ціннісного ставлення до природи є створення необхідних та достатніх умов.

Поняття „умова” визначається як:

– “обстановка, у якій відбувається що-небудь, обставини, у яких відбувається що-небудь; обов’язкові обставини, передумови, що визначають, обумовлюють існування чого-небудь” [70, с. 870–871];

– “правило, що забезпечує нормальну роботу чого-небудь” [147, с. 606].

В енциклопедичному словнику поняття “умова” розглядається як “сукупність чинників, що впливають на кого-небудь, що-небудь, що створюють середовище, в якому відбувається щось. Умова характеризує постійні чинники суспільного, побутового й іншого оточення” [201, с. 625].

У словнику з освіти та педагогіки поняття “умова” розглядається як “сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості” [166, с. 36].

Якщо з усіх можливих умов відібрати загальні, отримаємо необхідні умови, тобто ті, що наявні кожного разу, коли має місце дане явище. Повний набір необхідних умов, з якого неможливо виключити жодного компонента, не порушивши обумовленості, називають необхідним і достатнім [217].

Багато авторів розглядають це поняття в розширеному контексті, а саме як „педагогічні умови” (В. Андрєєв, Л. Васильєва, В. Безпалько, Р. Гуревич, Т. Гуцан, Л. Мещерякова, П. Підкасистий, О. Нікітіна і ін.), „організаційно-педагогічні умови” (А. Кондрух, С. Павлов, І. Яременко та ін.).

У педагогічних дослідженнях зустрічаються різні визначення поняття організаційно-педагогічні умови. За Т. Гуцан педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології. Отже, педагогічні умови повинні віддзеркалювати структуру готовності майбутніх вчителів до майбутньої діяльності і вмещувати передбачені технологією формування готовності компоненти моделі або технології.

В. Немкін „педагогічні умови” визначає, як „речі, процеси, відносини, обставини, обстановка – все, що прискорює або уповільнює навчально-виховний процес, опосередковано впливає на його результат через дію на його причини, які, будучи його рушійними силами, виступають у вигляді чинників” [134, с. 60].

С. Павлов розглядає це поняття як „сукупність об’єктивних можливостей змісту навчання і виховання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, а також обставин, які є результатом цілеспрямованого, планованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту і методів”. Так, основними компонентами цього визначення є: об’єктивні можливості змісту навчання і виховання, методи, організаційні форми, матеріальні можливості й обставини.

Організаційно-педагогічні умови визначають як сукупність об’єктивних можливостей, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань [154] або як функціональну залежність суттєвих компонентів

педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах.

Л. Блажко визначає організаційно-педагогічні умови як сукупність факторів, які забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети.

Під технологією розуміється система способів, прийомів, кроків, послідовність виконання яких забезпечує досягнення поставленої мети – виховати ціннісне ставлення до природи в молодших школярів. Діяльність учителя й учнів являє собою систему взаємозалежних дій, що забезпечують гарантований результат на основі керованості даним процесом і його відтворюваності. Технологія виховання ціннісного ставлення до природи є конкретизацією методики екологічної освіти, що відображає навчально-виховний і самоосвітній процеси, спрямовані на вирішення завдань екологічного навчання, виховання й розвитку особистості.

Розуміємо умови як фактори, що сприяють або перешкоджають реалізації певного процесу, а ефективність процесу як ступінь досягнення мети з урахуванням оптимальності (необхідності й достатності) витрачених зусиль, засобів, часу (84, с. 170). На основі теоретичного й емпіричного дослідження були виділені педагогічні умови ефективності процесу виховання ціннісного ставлення до природи в молодших школярів у позакласній роботі.

Критеріями їхнього відбору й упорядкування виступили компоненти технології. В обґрунтованій вище педагогічній технології відбитий зміст виділених нами компонентів: *мотиваційного, операційного, змістового, інструментального й результативного*, які реалізуються поетапно у наступних етапах: *емоційно-ціннісному, інтелектуальному і дієво-практичному*.

Мотиваційний компонент включає потреби, мотиви й мету вивчення природних об'єктів і явищ і взаємодії з ними на основі емоційного (почуття), інтелектуального (знання) і діяльнісного (способи взаємодії) досвіду особистості. За класифікацією А. Маслоу існують наступні групи потреб особистості: фізіологічні, потреба в безпеці, соціальні потреби, потреба в повазі й вища – потреба в самореалізації.

У якості мотивів пізнання природи й взаємодії з нею Л. Реут виділила гедоністичні, альтруїстичні, практичні й гностичні мотиви [123]. Я. Габеев, І. Зверев, Б. Іоганзен, І. Риков розділили природоохоронні мотиви на гуманістичні, культурно-естетичні, цивільно-патріотичні, санітарно-оздоровчі, економічні й науково-пізнавальні [188]. Є. Ногтева проаналізувала цілі взаємодії учнів з природою, які лежать в основі їх екологічно-ціннісних орієнтацій: споживання (утилітарна орієнтація), збереження (зберігальна орієнтація) і відновлення (продуктивно-відбудовна орієнтація). Ученими також виділяється мета перетворення природи, яка лежить в основі орієнтації, що може бути названа творчою [195]. Осмислення учнями своїх

ціннісних орієнтацій й прийняття ними цілей усе більш високого рівня є основою розвитку в них екологічної культури [123].

На основі аналізу педагогічної теорії й практики нами виділені три групи (рівня) взаємозалежних потреб, мотивів і цілей. Технологія реалізації мотиваційного компонента включає виявлення потреб, мотивів і цілей молодших школярів по вивченню природи й взаємодії з нею на основі актуалізації їхнього особистісного досвіду, а також формування, перехід потреб, мотивів і цілей на все більш високий рівень.

Молодшими школярами усвідомлюються матеріальні, соціальні й вищі духовні потреби взаємодії з природою. Під матеріальними потребами розуміються фізіологічні (харчові, гігієнічні, потреби в світлі, теплі, відпочинку) і технологічні (по задоволенню фізіологічних потреб); під соціальними – психофізіологічні, психотерапевтичні, реабілітаційні, естетичні, науково-пізнавальні, комунікативні, потреби в компетенції й самореалізації (56); під вищими духовними – потреба в саморозвитку, в поліпшенні екологічного стану навколишньої природи, в розумному збільшенні її видового розмаїття.

Насамперед, формується непрагматична мотивація учнів поряд з осмисленням ними утилітарних і прагматичних мотивів. Під утилітарним мотивом мається на увазі задоволення індивідуальних фізіологічних потреб, під прагматичним – задоволення потреб соціального оточення, під непрагматичним – задоволення вищих духовних потреб суспільства й потреб природи. На основі економічних і гуманістичних цілей учнями усвідомлюються екологічні цілі вивчення природи й взаємодії з нею. Економічна мета припускає турботливе використання природних ресурсів, їхнє застосування з метою задоволення розумових потреб. Гуманістична мета спрямована на збереження й відновлення природи для зміцнення власного здоров'я й охорони здоров'я майбутніх поколінь. Екологічна мета – це сприяння розвитку суспільства й природи (кoeволюції).

Наступним компонентом технології процесу виховання ціннісного ставлення до природи в учнів молодших класів є *операційний*. Його основу становлять операції пошуку учнями ціннісних об'єктів і явищ природи, їхньої оцінки, вибору й проєкції в практичній діяльності й творчості. Технологія реалізації даного компонента полягає в ціннісному орієнтуванні, тобто в керуванні вчителем послідовними діями учнів (пошук – оцінка – вибір – проєкція). Ми конкретизували зміст дій учителя й учнів у процесі художнього сприйняття й творчості (художньої комунікації).

При сприйнятті художнього твору про природу в предкомунікативній фазі створюється установка на пошук природних об'єктів і явищ, ціннісних для автора добутку. У комунікативній фазі учні здійснюють цей пошук і співвідносять із особистою системою цінностей. У посткомунікативній фазі вчитель організовує емоційну, інтелектуальну й діяльнісну оцінку природних об'єктів і явищ природи, відбитих у художньому творі. Ціннісний вибір

здійснюється з позицій позитивності, суб'єктності й непрагматизму відносно природи на основі аналізу художніх образів, зображувально-виражальних засобів, художніх матеріалів, інструментів і технік. Проекція ціннісних для учнів об'єктів і явищ природи виробляється шляхом відтворення й складання художніх творів.

При організації самостійної художньої діяльності молодших школярів етапи пошуку, оцінки й вибору ціннісних для них об'єктів і явищ природи доводяться на предкомунікативну фазу, проекції – на комунікативну. Під час посткомунікативної фази учні співвідносять своє ціннісне ставлення до природних об'єктів і явищ із його творчим втіленням.

Етап пошуку ціннісних об'єктів і явищ природи безпосередньо пов'язаний зі змістом процесу виховання ціннісного ставлення до природи. Організація етапу оцінки доводиться на аналіз педагогічного потенціалу позакласної роботи. Вибір ціннісних для особистості об'єктів і явищ природи стимулюється відповідними методами. Етап проекції визначається тією чи іншою формою організації процесу виховання ціннісного ставлення до природи.

Змістовий компонент процесу виховання ціннісного ставлення до природи засобами позакласної роботи включає чуттєві образи або уявлення учнів про досліджувані природні об'єкти і явища; образи природи, створені автором художнього твору, і художні уявлення про природні об'єкти і явища, що виникають в учнів при їхньому сприйнятті; зміст і зв'язки природничо-наукових понять, досліджуваних у початкових класах.

У гносеологічному значенні під образом розуміється будь-який елемент знання, що несе змістову інформацію. Значення чуттєвих образів при вивченні природи молодшими школярами й необхідність керування емпіричним пізнанням підкреслюють такі вчені, як А. Алексєєва, С. Баранов, Л. Бурова, Г. Кирилова, І. Лушніков, І. Сवादковський, В. Сухомлинський і ін. Вони відзначають, що повинно бути організовано цілеспрямоване й систематичне збагачення, уточнення й урахування почуттєвого досвіду молодших школярів [11; 26; 27; 167; 183].

Образи природи в художніх творах є частиною художньої картини світу. Б. Мейлах визначає її, як «відтворене всіма видами мистецтва синтетичне панорамне уявлення про конкретну дійсність тих чи тих просторово-часових діапазонів» [108, с. 120]. На основі загальної художньої картини світу в молодших школярів формується особиста картина, яку можна охарактеризувати за типами, видами, жанрами, родами мистецтва й художніми стилями.

Природничо-наукові поняття, досліджувані молодшими школярами, лежать в основі їх природничо-наукової картини світу, поряд з інформацією про об'єкти і явища реальної дійсності, закономірності природи, природничими уявленнями і їх взаємозв'язками [27]. За визначенням С. Гончаренка й А. Сиротенка, природничо-наукова картина світу є

специфічною формою систематизації знань на певній стадії історичного розвитку, засобом і підсумком системного засвоєння основ природничих наук. Поняттям у процесі пізнання реальної дійсності молодшими школярами більшість психологів, педагогів і методистів початкової природничо-наукової освіти надають вирішальну роль (К. Ягодовський, М. Скаткин, В. Давидов, Т. Ільїна, А. Усова, Д. Ельконін та ін.). Тому природничо-наукову картину світу молодших школярів можна представити у вигляді понятійної системи.

З гносеологічної точки зору поняття – це узагальнене знання, що відбиває істотні властивості предметів і явищ. Як відзначають С. Баранов, Л. Бурова, І. Лушніков і інші, в початкових класах формуються лише первісні або елементарні поняття, що спираються на чуттєвий досвід, доступний «живому спогляданню». Вони абстрагуються на основі безпосереднього сприйняття природних об'єктів і явищ або їхніх зображень, містять мінімальну кількість істотних ознак, мають невисокий ступінь узагальненості [11; 45; 17]. Поняття характеризуються змістом (сукупність істотних ознак), обсягом (сукупність почуттєвих образів по кожній істотній ознаці поняття), зв'язками (взаємозв'язку понять родових і видових, загальних і конкретних).

Основу природно-наукової картини світу молодших школярів утворюють наступні поняття: «космос», «сонячна система», «планета Земля», «тіла – речовини – молекули», «жива і нежива природа», «рослини, тварини, мікроорганізми, гриби», «грунт, повітря, вода, гірські породи й мінерали», «клітина – організм – угруповання», «способи вивчення природи», «збереження природи планети»; а також поняття, що допомагають вивчати й розуміти сучасне екологічне становище: «екологія», «екологічний прогноз», «екологічна катастрофа», «екологічна проблема» і т.д.

Звичайно, прийнято протиставляти художні образи й наукові поняття [167]. Однак, як показав аналіз їх змісту, вони мають загальну основу, а саме почуттєві образи учнів. Почуттєві образи входять в природничо-наукові поняття як сукупність уявлень про природу (обсяг поняття). Вони ж становлять основу для створення й сприйняття художніх творів про природу. Автор твору втілює власні почуттєві образи за допомогою системи засобів виразності, а реципієнт при сприйнятті цих засобів представляє дані образи на основі свого почуттєвого досвіду. При адекватному сприйнятті почуттєві образи реципієнта наближаються до почуттєвих образів автора [55; 67; 89].

Формування образу природи, на думку багатьох дослідників, повинно передувати формуванню поняття. Від живого споглядання – до абстрактного мислення, а від нього до практики – шлях пізнання, що рекомендується в навчальному процесі початкової школи. Ще Я. Коменський писав, що нічого немає в нашому пізнанні такого, чого колись не було б у нашому почуттєвому сприйнятті [67]. Отже, вести дітей до знання загального треба через вивчення одиничного, особливого [1; 15; 26; 27; 127; 183]. У цьому полягає сутність індуктивного шляху пізнання природи (традиційний шлях). Як відомо, на практиці з успіхом застосовується й дедуктивний шлях

(наприклад, у системі розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова). Не заперечуючи застосування другого шляху, провідним для нашого дослідження вибираємо індуктивний шлях.

Технологія реалізації даного компонента процесу формування ціннісного ставлення до природи полягає в наступному. Учні активізують свої природничі уявлення, розповідаючи про них на позакласних заняттях, слухають розповіді про природу інших учнів і вчителя, знайомляться з явищами природи, живими та неживими істотами. На цій основі розширюється особистісний досвід учнів, формується узагальнений образ природи. Потім молодші школярі виділяють істотні ознаки природних об'єктів і явищ, формулюють визначення природничо-наукового поняття, встановлюють його взаємозв'язки з іншими поняттями. Учитель сприяє розвитку суб'єктних функцій учнів. Більш доцільно в процесі формування ціннісного ставлення до природи, коли знайомство з художніми творами передусім вивченню природничо-наукових понять.

Наступним компонентом технології процесу виховання ціннісного ставлення до природи у позакласній роботі в молодших школярів є *інструментальний компонент*. Його становлять позакласні заходи, методи формування ціннісного ставлення до природи цими засобами й форми організації даного процесу. Як засоби виступають художні образи, зображувально-виражальні засоби, художні матеріали, інструменти й техніки, які вивчаються молодшими школярами у позакласній роботі.

Деякими авторами програм пропонуються різноманітні методи роботи (О. Добронравова, Н. Терентьєва, Б. Юсов і ін.). Проаналізувавши ці методи, а також методи формування суб'єктивних відносин до природи, запропоновані С. Дерябо, В. Левіним, А. Мироновим і іншими, ми адаптували й доповнили їх на основі власного досвіду вирішення досліджуваної проблеми. Так були виділені три групи методів:

1- методи формування позитивного ставлення до природи за допомогою сприйняття, відтворення й узагальнення художніх образів;

2- методи формування суб'єктного ставлення до природи на основі вивчення й використання зображувально-виражальних засобів, створення персонажів;

3- методи формування непрагматичного ставлення до природи на основі застосування художніх матеріалів, інструментів і технік.

Формами організації процесу виховання ціннісного ставлення до природи є позакласні заходи (художнього й природничо-наукового циклів, інтегровані на їхній основі), екскурсії в природу, у музеї природи й мистецтва, факультативні екологічні заняття (бесіди, проекти вирішення екологічних завдань і ситуацій, ігри, вікторини, свята). Крім того, учні беруть участь у суспільних екологічних заходах, у походах з батьками в парк, ліс, на річку, водойму, на виставки, у кінотеатри, в організації разом з батьками суспільних проектів. Велика роль приділяється навчальним домашнім

завданням випереджального й творчого характеру, роботі по догляду за домашніми вихованцями.

Технологія реалізації даного компонента полягає у виборі методів виховання ціннісного ставлення до природи цими засобами й форм організації даного процесу, адекватних особистісному досвіду учнів і змісту досліджуваного матеріалу.

Результативний компонент процесу представлений у технології рівнями сформованості в молодших школярів ціннісного ставлення до природи на основі виділених критеріїв і показників. **Критеріями** сформованості ціннісного ставлення до природи в учнів є *позитивність, суб'єктність і непрагматизм*. Вони були виділені на основі характеристик цінності, які наводяться в сучасних аксіологічних концепціях (Г. Вижлецовим, М. Каганом, Л. Столовичем, Г. Шевченко та ін.). У теорії відносин вони розглядаються як характеристики модальності особистісних відношень до природи (О. Лазурським, В. М'ясищевим, В. Левіним і ін.).

Позитивність характеризує «знак» відношення до природи: позитивний, негативний або амбівалентний. При амбівалентному відношенні позитивність до одних природних об'єктів і явищ урівноважується негативністю до інших. Цінністю є лише те, що має позитивний «знак» ставлення.

Суб'єктність характеризує ступінь суб'єктифікації природи, наділення її суб'єктними функціями. Цінність характеризується суб'єктивним відношенням, тобто відношенням до природи як суб'єкта.

Непрагматизм визначає ступінь безкорисливості й утилітаризму відносно природи. Цінність характеризується непрагматичним відношенням до неї особистості, за якого одержання практичної користі, особистої або суспільної вигоди погоджується з можливостями природи по саморегуляції, тобто не наносить їй незворотної шкоди, а в ідеалі є рівнозначною корисною взаємодією. Непрагматичне відношення не обмежується практичним використанням природи для розумного задоволення своїх потреб, а врівноважується духовною взаємодією з нею, наприклад, у сфері художньої творчості.

Вивчення наукової літератури, аналіз змісту екологічної освіти молодших школярів, спостереження за проявами ціннісного ставлення учнів і опитування вчителів початкових класів дозволили виявити показники сформованості ціннісного ставлення до природи в молодших школярів.

Показниками позитивного відношення до природи виступають пізнавальний (науковий і естетичний) інтерес до природних об'єктів і явищ, адекватне відношення до особливостей живих істот і явищ природи, дотримання норм екологічно значимої поведінки в природі. *Показниками суб'єктивного відношення* до природи є вміння бачити унікальність природних об'єктів і явищ і передавати її різними засобами, вміння відчувати на собі вплив природи й усвідомлювати власні зміни під її впливом, вміння

рівноправно взаємодіяти з природними об'єктами на основі виявлення «людських рис» і надання «свободи дій». *Непрагматичне відношення* проявляється в турботі про природу (виготовленні годівниць для птахів, допомозі бездомній тварині й догляді за тваринами, насадженні рослин й догляді за ними тощо); у дотриманні моральних обмежень при вивченні й практичному використанні природного матеріалу; у застосуванні ресурсозберігаючих, природоохоронних і художньо-творчих технологій, у прагненні до освоєння технологій по відновленню й поліпшенню екологічного стану навколишнього середовища.

Рівнями сформованості в молодших школярів ціннісного ставлення до природи **виступають суб'єктно-непрагматичний, соціально-споживчий і утилітарний**. Суб'єктно-непрагматичний (високий) рівень характеризується сталим характером прояву перерахованих вище показників. При соціально-споживчому (середньому) рівні показники ціннісного ставлення до природи проявляються несистематично, при утилітарному (низькому) – дуже рідко, носять у крайній нестійкий характер.

На основі теоретичного аналізу проблеми був виділений соціально-негативний рівень сформованості ціннісного ставлення до природи. Цей рівень характеризується відсутністю показників позитивного, суб'єктного, непрагматичного відношення до природи. Проведене нами дослідження показало відсутність молодших школярів з таким рівнем, що підтверджується наведеними даними, отриманими іншими дослідниками. Так, С. Дерябо й В. Ясвін установили, що низький ступінь позитивного відношення до природи фактично не зустрічається [56]. Частіше проявляється амбівалентне відношення. Тому характеристика соціально-негативного рівня не включена в таблицю (таблиця 1).

У результаті ціннісного орієнтування школярів формується егоцентрична, антропоцентрична або екоцентрична позиція стосовно суспільства й природи. Егоцентрична позиція характеризується об'єктно-прагматичним ставленням на основі пріоритету матеріальних потреб, утилітарних мотивів і економічних цілей. Антропоцентрична позиція базується на пріоритеті суспільно значимої об'єктно-прагматичної діяльності в природі (домінують соціальні потреби, прагматичні мотиви, гуманістичні цілі). Екоцентрична позиція проявляється у врівноважуванні об'єктно-прагматичної й суб'єктно-непрагматичної взаємодії з суспільством і природою на основі пріоритету вищих духовних потреб, непрагматичних мотивів і екологічних цілей.

Технологія реалізації результативного компонента включає діагностику сформованості ціннісного ставлення до природи в молодших школярів і створення педагогічних умов, що надають ефективності процесу його виховання.

Таблиця 1

Характеристика рівнів сформованості в молодших школярів позитивності, суб'єктності й непрагматичного ставлення до природи

рівні критерії	<i>високий</i>	<i>середній</i>	<i>низький</i>
<i>позитивність</i>	стійкий характер позитивних проявів	ситуаційний характер позитивних проявів	стійкий характер амбівалентного ставлення
<i>суб'єктність</i>	домінує суб'єктне ставлення, систематичний прояв ознаки суб'єктного сприйняття більшості природних об'єктів	суб'єктне і об'єктне ставлення зрівнюються, не усі ознаки суб'єктного сприйняття виявляються систематично по відношенню до невеликої кількості природних об'єктів	домінує об'єктне ставлення до природи, ознаки суб'єктного сприйняття виявляються досить рідко
<i>непрагматизм</i>	при взаємодії з природою прагматичне і непрагматичне ставлення зрівнюються	переважає прагматичне ставлення до природи, але є потяг до непрагматичного	відсутній потяг до непрагматичної взаємодії з природою

Як педагогічні умови ефективності процесу виховання ціннісного ставлення до природи в молодших школярів у позакласній роботі були виділені наступні:

1) врахування особистісного досвіду ціннісного ставлення до природи вчителя й учнів, актуалізація на його основі потреб, мотивів і цілей взаємодії молодших школярів із природою;

2) керування операціями пошуку ціннісних об'єктів і явищ природи учнями, їхньої оцінки, вибору й проєкції в поведінці й творчості, розширення суб'єктних функцій молодших школярів;

3) інтеграція природничо-наукового й художнього змісту вивчення природи учнями на основі їх чуттєвого досвіду;

4) вивчення й застосування учнями творів мистецтва на основі відображеного у них позитивного, суб'єктного, непрагматичного відношення до природи;

5) готовність учителів та батьків до застосування позакласної роботи в процесі виховання ціннісного ставлення до природи в молодших школярів.

Перша умова спирається на рівень сформованості ціннісного ставлення до природи в учнів (результативний компонент) і впливає на всі компоненти процесу виховання ціннісного ставлення до природи. Особистісний досвід розуміється як відбиття в свідомості людини об'єктивного світу, що формується в різних видах соціальної діяльності. У нього входить почуттєвий досвід пізнання природи шляхом одержання про неї інформації безпосередньо через органи чуттів.

Частиною особистісного досвіду є суб'єктний досвід, що характеризується здатністю особистості усвідомлювати потреби й мотиви, ставити й корегувати цілі, будувати дії й оцінювати їхню відповідність замисленому, здійснювати зміни в інших людях і в собі самому [84]. Формування суб'єктності школяра є необхідним завданням педагогічної взаємодії.

Необхідною умовою розглянутого процесу є керування операціями пошуку – оцінки – вибору – проекції, що повинно поступово перейти в самокерування на основі розширення суб'єктних функцій учнів. Спочатку вчитель аналізує, планує, організовує, контролює й регулює операції пошуку – оцінки – вибору – проекції ціннісних для учнів об'єктів серед тих, що вивчаються. У процесі педагогічної взаємодії «вчитель – учень» у молодших школярів формується здатність самотійно вибудовувати ці дії по прийняттю цінностей на основі усвідомлення своїх потреб, мотивів і цілей.

Актуалізація потреб, мотивів, цілей взаємодії молодших школярів із природою й керування операціями пошуку учнями ціннісних об'єктів і явищ природи, їхньої оцінки, вибору й проекції в поведінці й творчості (ціннісне орієнтування) є основними етапами процесу формування ціннісного ставлення до природи.

Наступною умовою ефективності процесу виховання ціннісного ставлення до природи в молодших школярів є інтеграція природничо-наукового й художнього змісту вивчення природи учнями на основі їхнього чуттєвого досвіду. При спостереженні природи в учнів формуються чуттєві образи (природничі уявлення). При сприйнятті художніх творів природничі уявлення учнів доповнюються чуттєвими образами митця, за допомогою яких створено твір. При аналізі художніх творів чуттєві образи одного учня інтегруються з чуттєвими образами інших учнів, учителя й авторів творів, на їхній основі формується художня картина природи. При вивченні природознавчих курсів природничі уявлення молодших школярів становлять основу формування природничо-наукових понять, на основі їх систематизації визначаються зміст і зв'язки цих понять, установлюються закономірності й формується природничо-наукова картина світу. Таким чином, третя умова пов'язана зі змістовим компонентом технології.

Необхідною умовою є також вивчення й застосування позакласної роботи на основі відображення позитивного, суб'єктного й непрагматичного відношення до природи. Дана умова пов'язана з інструментальним

компонентом. На основі теоретичного аналізу ми дійшли висновку, що різні засоби по-різному впливають на компоненти ціннісного ставлення до природи. Художні образи сприяють формуванню позитивного відношення до природи, оскільки пейзажі й персонажі в творах для дітей, як правило, позитивно висвітлені. Зображувально-виражальні засоби впливають на формування суб'єктного відношення до природи, тому що є способами суб'єктифікації природи, тобто наділення її суб'єктними властивостями, людськими якостями. Художні матеріали, інструменти й техніки є засобами непрагматичної взаємодії з природою, тому сприяють формуванню такого відношення. Звідси методи застосування засобів й форм організації процесу виховання ціннісного ставлення до природи повинні бути оптимальними й взаємозалежними для виховання позитивного, суб'єктного, непрагматичного ставлення до природи.

На результативний компонент впливають усі перераховані вище педагогічні умови. Але є ще одна умова, від якої залежить ефективність процесу виховання ціннісного ставлення до природи: готовність учителів початкових класів до систематичного застосування позакласної роботи в процесі виховання ціннісного ставлення до природи в молодших школярів.

Структуру готовності вчителя до виховання ціннісного ставлення до природи в учнів 3-4 класів розглядається нами як сукупність чотирьох взаємопов'язаних структурних складових, наповнених якісними характеристиками і показниками:

- 1) мотиваційної складової;
- 2) змістовної складової;
- 3) операційної складової;
- 4) рефлексивної складової.

До психологічної готовності особистості Л. Самошкіна [186, с. 55] відносить такі компоненти: мотиваційний, комунікативний, моральний, інтелектуальний. Готовність, на думку С. Гончаренка [46, с. 72-74], передбачає наступні компоненти: мотиваційний, вольовий, розумовий, комунікативний і мовний.

Мотиваційна готовність передбачає позитивне ставлення до професійної діяльності як суспільно значущої справи та прагнення до отримання знань.

Комунікативна готовність є здатністю спілкуватися на доволі-контекстному рівні й вступати в кооперативно-змагальні відносини. З комунікативною готовністю тісно пов'язана моральна готовність, оскільки спілкування вимагає дотримання елементарних моральних норм.

Інтелектуальна готовність характеризується досягненням такого якісного рівня оволодіння пізнавальними процесами, який необхідний для свідомого засвоєння інноваційних технологій роботи.

Вольова готовність пов'язана з появою ієрархії мотивів і розуміється як вміння доцільно управляти поведінкою і пізнавальною діяльністю.

Будь-яка готовність є частиною загальної готовності до організації процесу виховання ціннісного ставлення до природи в молодших школярів у позакласній діяльності. Ми розглядаємо три основні види готовності: психологічну, теоретичну й практичну.

Психологічна готовність учителя характеризується суб'єктно-непрагматичним рівнем сформованості в них ціннісного ставлення до природи, усвідомленням необхідності цілеспрямованого виховання в молодших школярів ціннісного ставлення до природи й застосування з цією метою позакласної роботи. Теоретична готовність проявляється в знанні сутності ціннісного ставлення до природи й факторів, що впливають на його виховання; в знанні критеріїв, показників, рівнів і методів діагностики рівня сформованості в молодших школярів ціннісного ставлення до природи; у знанні системи заходів позакласної роботи й умов їх застосування для виховання в учнів ціннісного ставлення до природи. Практична готовність визначається вмінням виявляти рівень сформованості ціннісного ставлення до природи в молодших школярів; умінням планувати й проводити роботу з підвищення цього рівня на уроках і позакласних заняттях у початковій школі; умінням застосовувати художні й інтегровані заняття з метою ефективної організації даного процесу.

Проведений аналіз досліджень, присвячених проблемі формування екологічної культури молодших школярів, організації ефективної системи екологічної освіти та виховання, вказує на неоднозначність поглядів щодо розв'язання даної проблеми. Питання формування ціннісного ставлення до природи порушується у кожному дослідженні, яке стосується питань ознайомлення дітей з природою, однак переважна частина досліджень розкриває лише окремі аспекти єдиного процесу формування ціннісного ставлення особистості до природи. Недостатня вивченість питань формування ціннісного ставлення до природи стала причиною відсутності відповідних рекомендацій і розробок в методичній літературі, що в результаті відобразилось на змісті навчально-виховної роботи з дітьми.

Таким чином, історико-педагогічний аспект проблеми виховання ціннісного ставлення до природи продемонстрував складність та неоднозначність підходів до реалізації завдань екологічної освіти та виховання молодших школярів, необхідність реалізації гуманістичного підходу, згідно з яким екологічні проблеми розглядаються особистістю як власні. Разом з тим неоднозначність поглядів на проблему виховання ціннісного ставлення молодших школярів до природи та різноманітність підходів до реалізації завдань екологічної освіти та виховання вимагає розгляду психологічних механізмів формування даної якості особистості.

Ціннісне ставлення молодших школярів до природи являє собою стійке особистісне прийняття природи як суб'єкта непрагматичної взаємодії. Воно характеризується позитивним відношенням до природних об'єктів і явищ, здатністю до їх суб'єктифікації. При такому відношенні врівноважується

практичне використання природи (при розумному задоволенні своїх потреб) і духовна взаємодія з нею (на основі художньо-творчих, ресурсозберігаючих, природоохоронних технологій, технологій по відновленню й поліпшенню екологічного стану навколишньої природи).

Виховання ціннісного ставлення до природи в молодших школярів найбільш ефективно при ціннісному орієнтуванні, що розуміється як керування послідовними діями учнів: пошук – оцінка – вибір – проекція цінностей.

Як засіб виховання ціннісного ставлення до природи розглядаються система заходів та систематична й організована позакласна робота.

Під формуванням ціннісного ставлення до природи в молодших школярів розуміється процес становлення позитивного, суб'єктного, непрагматичного відношення до природи за допомогою художніх образів, зображувально-виражальних засобів, художніх матеріалів, інструментів і технік на основі пошуку – оцінки – вибору – проекції ціннісних для учнів об'єктів в процесі художнього сприйняття й творчості.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження й результати аналізу психолого-педагогічної літератури та вивчення специфіки організації позакласної роботи молодших школярів привели до необхідності розробки й впровадження технології процесу виховання ціннісного ставлення до природи в учнів 3–4 класів у позакласній роботі. Технологія включає зміст, критерії та умови ефективності реалізації мотиваційного, операційного, змістового, інструментального та результативного компонентів даного процесу.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ В УЧНІВ 3-4 КЛАСІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ

Діагностика рівня сформованості ціннісного ставлення до природи в учнів 3–4 класів

Для перевірки висунутого припущення про те, що для розвитку в учнів ціннісного ставлення до природи недостатньо традиційної системи психолого-педагогічних впливів у рамках позакласної роботи і, крім традиційних, необхідно застосовувати нові форми й методи впливів, був розроблений і проведений експеримент. Також розроблялись і проходили апробацію діагностичні методики по виявленню рівня сформованості ціннісного ставлення до природи в молодших школярів, анкетування та тестування учнів молодших класів, вчителів початкових класів. У експерименті брали участь 386 молодших школярів.

Для створення характеристики сформованості у школярів ставлення до природи методом рандомізації діти були поділені на групи по 15 осіб у кожній, оскільки, як указують психологи, – це оптимальне число учасників для діагностичної роботи. Співвідношення статі у групах у середньому склало 60% дівчинок і 40% хлопчиків. Успішність у групах коливалася від п'ятьох цілих семи десятих бала до восьми балів рівно. Для оцінки стану суб'єктного ставлення до природи і його структури нами були використані методики, розроблені в екологічній психології й педагогіці: «домінанта», «натурафіл», «ЕЗОП», як такі, що найбільш повно характеризують відношення до природи й мають відповідну надійність й валідність. А також анкетування та систематичне опитування учнів, вчителів та батьків (приклади анкет вміщені у додатках 2-3).

Було відслідковано й діагностовано наступні параметри:

- тип домінуючої установки на природу;
- рівень домінантності природи по трьох сферах прояву (емоційній, когнітивній, практичній);
- інтенсивність суб'єктного відношення до природи і його структура.

Зважаючи на те, що в експерименті була задіяна велика кількість учнів, ми віддали перевагу груповому варіанту проведення вищезгаданих методик. З метою виявлення трудомісткості використання цих методик в шкільній практиці ми провели хронометраж. У результаті було виявлено, що для обстеження кожної групи за наявності спеціальних бланків для відповідей і друкованих інструкцій було витрачено, у середньому, близько 45 хвилин, а повна обробка даних по кожній групі із застосуванням комп'ютера зайняла біля двох з половиною годин.

Ці дані вказують на те, що витрати часу на проведення методик і обробку даних невеликі й що подібного роду діагностика легко може бути здійснена шкільним учителем.

Варто відзначити, що при роботі з невеликим числом учнів методики можуть бути реалізовані в індивідуальному варіанті, при цьому витрати часу на обстеження стандартної групи (15 осіб) збільшаться. Індивідуальна робота дозволяє одержати додаткові коментарі кожного учня з проблеми й зібрати більше інформації, що дозволяє дати більш точні підсумкові описи ставлення до природи як кожного учня, так і групи в цілому.

Аналіз результатів експериментального дослідження молодших школярів показав, що 61,2 % випускників початкової школи перебувають на середньому (соціально-споживчому) рівні сформованості ціннісного ставлення до природи, 19,4 % – на високому (суб'єктно-непрагматичному) рівні й стільки ж на низькому (утилітарному). Високий рівень позитивного ставлення до природи був виявлений в 25 % учнів, середній – в 69,9 % і низький – в 5,1 %. Суб'єктне відношення домінує в 19,4 %, на середньому рівні воно перебуває в 61,2 % і на низькому – в 19,4 %. Високий рівень непрагматизму проявляють 15,3 % дітей, середній – 50 % і низький – 34,7 %. При цьому пізнавальне відношення, так само як і естетичне, переважає в 25 % учнів, етичне – тільки в 9,7 %.

Таким чином, рівень сформованості ціннісного ставлення до природи у випускників початкової школи є недостатнім. Однією з основних причин є неефективна організація даного процесу в початковій школі на основі несистематичної реалізації вчителями початкових класів ціннісного ставлення до природи як компонента змісту екологічної освіти й недостатнього застосування позакласної роботи з цією метою.

Розробляючи технологію формування ціннісного ставлення молодших школярів до природи, ми виходили з того, що її ефективність уможливлена дотриманням ряду педагогічних умов, головними серед яких ми визначили такі:

- *врахування особистісного досвіду ціннісного ставлення до природи вчителя й учнів, актуалізація на його основі потреб, мотивів і цілей взаємодії молодших школярів із природою;*
- *керування операціями пошуку ціннісних об'єктів і явищ природи учнями, їхньої оцінки, вибору й проєкції в поведінці й творчості, розширення суб'єктних функцій молодших школярів;*
- *інтеграція природничо-наукового й художнього змісту вивчення природи учнями на основі їх чуттєвого досвіду;*
- *вивчення й застосування учнями творів мистецтва на основі відображеного у них позитивного, суб'єктного, непрагматичного відношення до природи;*

- *готовність учителів та батьків до застосування позакласної роботи в процесі виховання ціннісного ставлення до природи в молодших школярів.*

Отже зупинимося на кожній з них більш детально:

➤ *врахування особистісного досвіду ціннісного ставлення до природи вчителя й учнів, актуалізація на його основі потреб, мотивів і цілей взаємодії молодших школярів із природою.*

У вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях особливу роль у формуванні особистісних відношень належить емоційному компоненту [22; 38; 62; 78; 97; 99; 139; 248; 205; 237]. Вказано на те, що передумовою тих чи інших дій дитини є емоції. Дане твердження дає підстави вважати першорядним вплив на емоційну сферу дитини з метою розвитку інтелекту, здатності до співпереживання, готовності до активних екологічно-доцільних дій. Власне процес формування ціннісного ставлення до природи пов'язаний з виникненням позитивних емоційних переживань та установок на взаємодію з природою.

Процес формування особистісного ставлення визначають інтереси, емоції, бажання, які є його основою і проявляються у реальному житті, поведінці, діях. У свою чергу, ставлення дитини до природи має формуватися через механізм особистісного її значення. Поняття особистісної цінності напряду пов'язано з домінуючим мотивом (Л. Божович). Розширення мотиваційного “поля” дитини є спонукою до максимального наближення його до природоохоронного, ціннісного. Відчуваючи потребу діяти саме так, а не інакше, дитина буде будувати програму своїх взаємин з природою на основі ціннісно-милосердного ставлення до неї.

Емоція як почуття, що переживається людиною, мотивує, організовує і спрямовує сприймання, мислення і дії. Саме тому формувати ціннісне ставлення учнів до природи доцільно, перш за все, через збагачення їхнього емоційно-чуттєвого досвіду.

На жаль, учні початкових класів часто не вміють співпереживати, проєктувати отриману візуальну інформацію про стан природи на себе, виходити на емпатійні виявлення. Їм важко відчутти, уявити себе на місці природного об'єкта, який потребує допомоги, виразити свої почуття. Збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів відбувається у процесі виховання шляхом емоційного насичення методів, прийомів та форм виховної роботи.

Оскільки чуттєво-переживальний аспект емоцій тісно пов'язаний з нейрофізіологічними, нервово-м'язовими процесами в організмі людини (І. Павлов, І. Сеченов та ін.), то одним із завдань учителя має стати допомога учням помічати зовнішні прояви емоцій інших (міміка, пантоміміка, постава, особливості поведінки), проєктувати їх на імовірні виявлення почуттів у природних об'єктів; пов'язувати результати внутрішніх змін в організмі людини, які виникають під час почуттєвих переживань (почервоніння

обличчя, збільшення розміру зіниць, шкірні реакції, тремтіння та ін.), з її емоційним станом і проєктувати здобутий досвід на природу та її об'єкти. Такий досвід учні набувають під час безпосереднього спілкування з природою, образно-емоційної оцінки художніх і літературних творів, відтворення вітальних виявлень природних об'єктів через інтонацію, міміку, пантоміміку, поставу. Ці види діяльності дозволяють емоційно досліджувати світ природи, що спонукає молодших школярів до більш глибокого її розуміння.

Окрім емоційності природоохоронного знання, вчитель має чітко усвідомити, що воно повинно мати і ціннісну основу. Серед головних завдань екологічної освіти і виховання основне – це чітка аксіологічна визначеність цього процесу. У системі цінностей належне місце має посісти естетична цінність природи. Ціннісне ставлення особистості до природи зумовлюється ставленням до життя як такого, розумінням його естетичної змістовності й значущості, відчуттям моральної відповідальності за його збереження.

Отже, зміни у свідомості дитини можливі лише за наявності у неї емпатійних почуттів, любові до природи. Для того, щоб дбати, дитина має реально знати, як це зробити, не нашкодивши, а лише поліпшивши ситуацію, будучи готовою до реалізації вчинкової дії, чітко усвідомлюючи її значущість як особистісно та суспільно необхідну. За цих умов у дитини має виникнути бажання та спрямованість на реальну і безкорисливу допомогу природі, а мотив такої дії має бути для неї особливо значущим.

➤ *інтеграція природно-наукового й художнього змісту вивчення природи учнями на основі їхнього почуттєвого досвіду.*

Дослідження психологів [24; 38; 54; 58; 161] дають підстави вважати молодший шкільний вік найбільш сприятливим для засвоєння екологічних знань. Аналіз психологічних особливостей молодших школярів доводить, що діти цієї вікової категорії найбільш успішно засвоюють знання завдяки їхній допитливості і підвищеному інтересу до вивчення природи взагалі.

Виховання ціннісного ставлення до природи у молодших школярів пов'язане із формуванням інтелектуальних почуттів. Ігнорування цього аспекту призведе лише до споглядального ставлення до природи. Однак організація молодших школярів на екологічно доцільну діяльність призводить до зміни поверхового споглядання на глибоке сприйняття природи та бажання активної діяльності. Учні цього віку з властивою їм конкретно-образною уявою, пам'яттю, здатністю до фантазування мають значні потенційні можливості освоєння природи.

Ураховуючи те, що інтенсивний розвиток інтелектуальної сфери особистості припадає саме на молодший шкільний вік, то можливість здобуття молодшими школярами знань є неодмінною умовою формування ціннісного ставлення до природи. Оскільки в основі ціннісного ставлення закладено момент допомоги, посильної праці, дії, дитина має знати, як їй це

зробити, оцінити реальну ситуацію, обрати екологічно доцільну дію таким чином, щоб надати допомогу природі чи її окремим об'єктам, попередити небажані наслідки. В основі такого складного механізму, як показують результати нашого дослідження, лежать знання, які мають дієвий характер. Як зазначає І. Жаркова, знання дієво-практичного характеру – це такі знання, що засвоєні учнями й можуть застосовуватись на практиці (під час розв'язання пізнавальних завдань, виконання дослідів, практичних робіт, суспільно корисної праці), тобто у нових навчальних ситуаціях [91, с.218]. Теорію діяльності та її психологічну основу розкрито у дослідженнях [2; 3; 8; 149; 174; 232 та ін.]. Особлива увага зосереджена на провідній ролі діяльності у виховному процесі у дослідженнях [3; 129; 215], де вказано, що лише у діяльності дитина розвивається як особистість.

У процесі навчання учні засвоюють знання, однак ці знання, як правило, ще не мають практичної основи. Молодші школярі, оперуючи природничими поняттями, відчують труднощі у ситуаціях, коли необхідно реально використати їх. Тому вважаємо за доцільне збагатити інтелектуальну сферу учнів активними знаннями. Активність самої дитини – неодмінна умова засвоєння нею дієво-практичних знань, які допомагають розв'язувати пізнавальні завдання, виконувати досліди, організовувати екологічно-доцільну діяльність у природі. На жаль, сьогодні навчання у загальноосвітній школі часто зводиться до пасивного запам'ятовування конкретних способів дій, правил поведінки у природі. За цим механізмом діти отримують певні знання та навички, які потім практично не використовують. Унаслідок такого навчання лише деякі учні можуть діяти у конкретній ситуації. Орієнтація на розвиток учня як активного суб'єкта природоохоронної діяльності потребує оновлення інструментарію виховного впливу на учня, раціонального вибору форм та методів позаурочної виховної роботи.

Форми і методи, які добирає вчитель з метою забезпечення самостійної активності учнів у процесі творчої діяльності, мають гарантувати позитивну мотивацію взаємодії молодших школярів з природою і надавати дієвий арсенал психолого-педагогічних стимулів, які спрямовуватимуть активність учнів у необхідному напрямі. Тому для формування ціннісного ставлення учнів до природи бажано використовувати такі методи, які б зацікавлювали дітей, викликали в них бажання спробувати свої сили в природоохоронній роботі. Такі методи повинні враховувати особливості молодшого шкільного віку, забезпечувати оптимальні умови для самовираження учнів, спиратися на особистісно-значущий для учнів матеріал, залучати їх до природоохоронної діяльності, надавати можливість самостійно дбати про природу. Крім того пізнавальну діяльність учня слід організовувати як процес розв'язання завдань, наповнених особистісним змістом. Це сприятиме пробудженню творчих сил учнів, стимулюватиме прояви ціннісного ставлення і потребу у природоохоронній активності. Доцільним вважаємо наведення екологічно значущих зразків і прикладів ціннісного ставлення до

природи, розв'язання ситуативних тестів, уявних природоохоронних експедицій, екологічних репортажів тощо.

Таким чином, засвоївши відповідну систему знань через власну активність, дитина здобуває можливість і здатність діяти в природі, оволодіває елементарними правилами поведінки, може прийти на допомогу. Оскільки знання – результат взаємодії дитини зі світом природи, то вони мають бути усвідомленими, орієнтованими на практичне використання.

➤керування операціями пошуку ціннісних об'єктів і явищ природи учнями, їхньої оцінки, вибору й проєкції в поведінці й творчості, розширення суб'єктних функцій молодших школярів.

В основі формування ціннісного ставлення до природи чільне місце посідає діяльність молодшого школяра, спрямована на її охорону, збереження та відтворення в ім'я природи. І.Бех, досліджуючи психологію дитячої діяльності, надає їй виняткового значення: "...особистість розвивається в процесі свідомої творчої моральної діяльності, що розгортається під впливом переконання як провідного виховного методу. Психологічним стрижнем цієї діяльності є довільне прийняття особистістю морального рішення" [24, с. 4].

Для того, щоб учні могли свідомо здійснювати добрі вчинки у природі, необхідно сформувані у них потребу творити добро. Тому так важливо, щоб кожен окремо взятий вчинок мав для дитини виключне значення, не був нею забутий і приносив позитивні емоції, переживання та задоволення. Дитина має бути готова надати допомогу окремим об'єктам природи та уміти здійснювати конкретні дії природоохоронного характеру.

Особливості мислення молодшого школяра зумовлюють важливість для нього дій з об'єктами, які знаходяться у безпосередній близькості. Тому активні природоохоронні дії у докільлі найдоцільніше здійснювати на найближчому природному оточенні дитини. Діючи локально, учень здобуває досвід глобального мислення. Щоб дитина навчилася бачити світові екологічні проблеми у подальшому, вона потребує роботи на місцевому матеріалі. Тому необхідно врахувати краєзнавчий підхід.

Ціннісне ставлення до природи – це певний тип взаємодії з нею, основою якого є розуміння людиною природи як найвищої цінності. У контексті нашого дослідження реалізація гуманістичного підходу до формування ціннісного ставлення до природи полягає у забезпеченні здатності дитини ставитися до іншої людини з позицій гуманізму як до найвищої життєвої цінності, що виявляється в прагненні оберігати природу заради виживання людства. Вважаємо, що оптимальною для реалізації здатності учнів до добродіяння в ім'я природи таких базових гуманістичних цінностей, як повага до життя, доброта, любов до ближнього (сердечність), орієнтація на взаємодію з природою, особистісне позитивне ставлення до природи, співчуття, справедливність, совість. Тому основні зусилля педагога мають бути спрямовані на розвиток вищезазначених якостей.

У процесі формування ціннісного ставлення молодших школярів до природи на особливу увагу заслуговує естетичний підхід. Вихованці мають усвідомити, що естетичне в природі – це виразне, яким можна вважати будь-яке явище дійсності. Основним постулатом естетичного підходу є те, що все в природі є естетично цінним і заслуговує схвалення. Потворне виникає унаслідок варварського втручання людини. Ставлення молодших школярів до природи визначається ступенем особистісної значущості об'єктів природи і природи взагалі.

Естетична цінність природи тісно пов'язана з гуманістичними цінностями, що зумовлює ціннісний підхід до проблеми взаємодії з природою: збереження будь-якої форми життя – добро; хижацьке знищення його – це зло; моральний самоконтроль у питаннях життя або смерті живої істоти – людська совість; найвищий рівень моральності стосовно природи – альтруїзм.

➤.вивчення й застосування учнями творів мистецтва у позакласній роботі на основі відображеного у них позитивного, суб'єктного, непрагматичного відношення до природи;

У контексті розв'язання проблеми формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи особливе значення має приклад як зразок побудови взаємин людини з природою на основі ціннісного ставлення, розуміння її потреб, виявлення занепокоєння, співпереживання, активних екологічно доцільних дій та вчинків. На особливій ролі особистого прикладу як методу виховання молодших школярів акцентували увагу дослідники [23; 54; 94; 162; 221; 234; 247 та ін.].

Середовище, у якому перебуває сучасний учень початкової школи, не сприяє формуванню екологічного світогляду, ціннісного типу поведінки у ставленні до природи. Пануюча антропоцентрична модель взаємин людини з природою зумовлює утилітарно-прагматичний підхід до її освоєння. Звідси і споживацький стереотип у ставленні людини до природи, використання її задля задоволення бажань, потреб тощо, у результаті чого учень спостерігає споживацько-орієнтоване використання природи. Виникає необхідність заміни механізмів освоєння природи та відведення їй належного місця у системі цінностей молодшого школяра.

Спеціальні дослідження, присвячені вивченню психологічних особливостей молодших школярів, особливу увагу звертають на природну здатність дітей цієї вікової категорії до наслідування, яке, за висновками психологів, за своєю значущістю випереджає пізнавальні процеси [23; 77; 188]. Молодші школярі переважно вдаються до наслідування, не усвідомлюючи, добре чи погано вони вчиняють. Копіюючи позитивні і негативні вчинки, діти, як правило, не замислюються над цим, бажаючи “бути схожими на когось”, “вчинити як...”, “зробити, як це робить...” та ін. Тому О. Скрипченко радить кожен учинок детально проаналізувати, не залишивши поза увагою жодного епізоду.

Використання прикладів ціннісного ставлення людини до природи є найефективнішим методом впливу на свідомість, почуття, поведінку дитини. Однією із важливих умов формування ціннісного ставлення молодших школярів до природи є використання позитивних прикладів взаємодії людини з природою. Часто дорослі надають приклад негативної поведінки у природі.

У молодшому шкільному віці учитель є еталоном поведінки для дитини. Учні орієнтуються на норми поведінки та цінності учителя більше, ніж ровесників. У зв'язку з вищезазначеним І. Бех радить самим педагогам стежити за своєю поведінкою та бути в усьому бути зразком для дитини. Молодші школярі вирізняються надзвичайною довірою до дорослих. Учитель – та людина, яка є для них взірцем, ідеалом. Приклад ціннісного ставлення до природи повинен насамперед ініціюватися учителем як референтною особою для молодшого школяра. Він має створювати ситуації, з яких би учні робили певні висновки. Оскільки учні початкових класів краще оцінюють вчинки інших, ніж свої власні, то наявність педагогічно доцільних прикладів є необхідною умовою формування у них цінності. Приклад ціннісного ставлення до природи та екологічно доцільної поведінки в природі має бути постійним, зрозумілим та значущим для них.

➤ *готовність учителів та батьків до застосування засобів позакласної роботи в процесі формування ціннісного ставлення до природи в молодших школярів*

Сім'я виконує особливу роль у вихованні підростаючих поколінь. Батьки впливають на дитину власним прикладом, поведінкою, досвідом, формуючи її світогляд та програму майбутніх дій. Мікроклімат сім'ї, її традиції є важливим фактором, що впливає на вибір дитиною типу взаємин з оточуючим світом, зокрема, з природою. У навчально-виховному процесі важливо налагодити активну взаємодію у системі „батьки – діти – учитель”, досягти того, щоб батьки стали активними учасниками еколого-виховного процесу. Метою такої роботи є забезпечення особистісної орієнтації екологічного виховання, ознаками якої є ставлення до себе як до складової частини природи, відповідальність за вибір цінностей та оцінок у взаємодії з природою, готовність сміливо і відкрито зустрічати проблеми взаємодії зі світом природи, вміння вирішувати їх та попереджати умови виникнення нових екологічних проблем [59, с.13]. Це можливо за умов використання нестандартних методів та форм роботи, які б сприяли активній співпраці батьків і дітей. Така робота має бути практично спрямованою, особистісно та суспільно значущою, економічною за часом.

Проблема взаємодії сім'ї та школи є багатоаспектною та складною. Питання організації такої діяльності в контексті екологічного виховання та гармонійного творення людини порушувались як класиками педагогічної думки [236; 247], так і сучасними дослідниками. Зокрема, у психологічних працях [149; 174; 214] досліджено сам феномен взаємодії, визначено його

основні структурні компоненти та механізми. У наукових дослідженнях [22-25; 56; 81; 111; 221] розкрито психолого-педагогічні основи взаємодії, що призводять до корекційної дії у структурі особистості.

Вітчизняна педагогічна думка відстоює активну позицію щодо визнання взаємодії сім'ї та школи як один із головних шляхів підвищення ефективності виховного процесу в цілому. У процесі нашого дослідження забезпечення ефективного формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи, налагодження взаємодії між двома основними соціальними інститутами: школою та сім'єю – було визначено як першочергове завдання школи. У сім'ї діти отримують перші уроки взаємин з природою, набувають початкових навичок спілкування з нею [234], закладаються основи майбутнього типу ставлення до природного середовища. Отже, школа і сім'я – це важливі соціальні осередки, які мають вирішальний вплив на взаємодію дитини і соціуму, зокрема стосовно формування екологічної культури особистості.

У контексті розв'язання проблеми формування ціннісного ставлення молодших школярів до природи реалізацію ефективної взаємодії школи та сім'ї вбачаємо у таких аспектах:

- дотримання єдиних виховних вимог як з боку сім'ї, так і вчителя,
- опора на сімейні традиції,
- забезпечення можливості спільної творчої діяльності дітей та батьків у досягненні позитивних результатів природоохоронної роботи,
- уникнення стихійного виховного впливу,
- забезпечення необхідних умов співпраці у вертикалі взаємин “учитель-учень-батьки”.

Лише такий підхід забезпечує цілеспрямований, різнобічний та неперервний педагогічний вплив на особистість школяра. Залучаючись підтримкою батьків, маємо на увазі не їхню епізодичну участь у проведенні спільних форм роботи, а партнерську взаємодію, що базується на принципах рівноправ'я, спільності дій, взаємоповаги. Напрями такої взаємодії має передбачити учитель, який і сам має бути носієм екологічної культури. Від учителя, його цілеспрямованої і систематичної роботи залежить подальше формування у молодших школярів інтересу до природи, розвиток морально-естетичних почуттів, попередження безвідповідального ставлення до живого, проявів жорстокості, черствості, зневаги.

Лише за дотримання системи наведених вище педагогічних умов вважаємо за можливе успішну реалізацію мети та завдань технології виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до природи як основи екологічної культури особистості.

Відповідно до виділених педагогічних умов було спроектовано педагогічну технологію, представлену в таблиці 2.1. Відповідно до запропонованої технології відбувається поетапна корекція ставлення учнів початкових класів до природи. Кожен з описаних етапів ґрунтується на

компонентах запропонованої технології. Розроблена технологія ґрунтується на комплексному підході до розв'язання завдань формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи – основи екологічної культури особистості: визначена на кожному етапі мета зумовлює вибір змісту, форм і методів позакласної роботи, які, в свою чергу, забезпечують реалізацію мети (таблиця 2).

Відповідно до технології виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до природи учні послідовно проходять три етапи виховання ціннісного ставлення до природи у позакласній роботі, кожен з яких оснований на поєднанні компонентів: корекція емоційно-ціннісних установок молодших школярів на взаємодію з природою; розвиток пізнавальних можливостей та інтересів молодших школярів, збагачення інтелектуальної сфери знаннями дієво-практичного характеру; реалізація програми природоохоронних дій. Результатом кожного етапу виховної роботи є певний рівень розвитку ціннісного ставлення молодших школярів до природи, зумовлений ефективністю, результативністю роботи на попередньому етапі.

Таблиця 2

Зміст педагогічної технології виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до природи

Етап	емоційно-ціннісний (мотиваційний і операційний компоненти)	інтелектуальний (змістовний і інструментальний компонент)	дієво-практичний (результативний компонент)
Мета	корекція емоційно-ціннісних установок на взаємодію з природою	формування екологічної поінформованості, збагачення дієво-практичними знаннями	реалізація програми природоохоронних дій
Завдання	розвивати здатність до суб'єктифікації, ідентифікації, екологічної емпатії	<ul style="list-style-type: none"> • розвивати пізнавальні можливості • підвищити рівень екологічної компетентності • розширювати індивідуальний екологічний простір 	<ul style="list-style-type: none"> • розвивати здатність надавати допомогу • стимулювати екологічну активність • організовувати екологічно доцільну діяльність молодших школярів у природі

Зміст	<ul style="list-style-type: none"> різноманітність флори і фауни сезонні зміни у живій та неживій природі природні явища краса, про яку потрібно дбати 	<ul style="list-style-type: none"> поведінка тварин лікарські рослини гриби та мікроорганізми у житті людини екологічна криза 	<ul style="list-style-type: none"> екологія найближчого природного довкілля охорона птахів і тварин збереження та раціональне використання природних ресурсів
Методи і прийоми	<ul style="list-style-type: none"> екологічна експектація екологічна ідентифікація загострення відчуття провини перед природою емпатійне реагування на природу драматизація 	<ul style="list-style-type: none"> наведення екологічно значущих зразків і прикладів екологічний репортаж імітація уявної експедиції ігри-перевтілення 	<ul style="list-style-type: none"> розв'язання ситуативних тестів захист проєктів екологічної турботи вправлення у вчинку турботливості скарбничка добрих дій та вчинків у природі
Етап	емоційно-ціннісний	інтелектуальний	дієво-практичний
Форми	<ul style="list-style-type: none"> бесіди свята фотостудії уроки милування природою музеї природи екскурсії 	<ul style="list-style-type: none"> години спілкування з природою інтелектуальний аукціон відеорепортаж усний журнал вікторини 	<ul style="list-style-type: none"> школа природолюба трудові десанти проєкти стежка добрих вчинків ярмарок гарних вчинків у природі

Емоційно-ціннісний етап (мотиваційний і операційний компоненти) передбачає корекцію емоційно-ціннісних установок молодших школярів на взаємодію з природою. У зміст даного етапу включено розвиток здатності дитини до співпереживання, захоплення, замилювання природою чи її окремими об'єктами; розвиток потреби у гуманістичних почуттях та екологічно доцільній поведінці.

Виходячи з положення психологів про те, що саме емоції визначають дії дитини та її поведінку, вплив на емоційно-ціннісну сферу особистості набуває першорядного значення. Розвиток емоційно-ціннісної сфери, підвищення рівня особистісної значущості природи чи окремих її об'єктів визначається рівнем взаємин молодших школярів з природою у логіці

суб'єкт-суб'єктного ставлення, умінням ототожнювати себе з об'єктами природи, приймати їх такими, які вони є, стимулювати проєкцію власних станів на природні об'єкти.

Шляхом спеціально організованої виховної роботи, спрямованої на розширення потребово-мотиваційного поля у спілкуванні молодших школярів з природою, відбувається формування екологічно доцільних установок учнів на взаємодію з природою, усвідомлення необхідності її пізнання та ціннісного ставлення до усіх її проявів. На даному етапі вважаємо за доцільне використовувати такі форми позаурочної виховної роботи, як бесіда, екоігри, свята, ситуації вибору, фотостудія, мандри в природу, уроки милування природою; зустрічі з природою, радіожурнал, етюди, драматизація, вистава, музей природи, творчі завдання.

Ефективними вважаємо прийоми розширення мотиваційно-ціннісного "поля" сприймання природи (чуттєве, емоційне, естетичне, моральне, пізнавальне); прийоми формування емпатійних реакцій на природу; загострення відчуття провини перед природою, знівченою людьми; орієнтація на самоцінність та особистісну цінність природи; поглиблення відчуття єдності з природою; створення естетичного середовища тощо.

Унаслідок реалізації завдань даного етапу шляхом організації ефективних форм роботи та комплексу спеціально розроблених засобів та прийомів відбувається нагромадження емоційно-естетичного досвіду молодших школярів у спілкуванні з природою, формування відчуття природних об'єктів та занурення у їхній світ.

У процесі такої роботи у молодших школярів з'являється бажання налагодження контакту з природою та потреба емоційного єднання з природою. Невиправданий утилітарно-прагматичний підхід у ставленні учнів до природи набуває іншого змісту, основа якого є ціннісність, турбота, співпереживання.

Перехід учнів від одного етапу до іншого відбувається тоді, коли зникає необхідність у повній або частковій стимуляції дітей з боку вчителя, зростає рівень їхнього емоційно-естетичного досвіду у спілкуванні з природою.

Інтелектуальний етап (змістовний і інструментальний компонент) передбачає формування у молодших школярів екологічної інформованості; збагачення інтелектуальної сфери дієво-практичними знаннями про природу і взаємозв'язки у системі "природа-людина-суспільство" дієво-практичного характеру.

У процесі засвоєння молодшими школярами знань про природу прикладного характеру, враховується те, що учні уже володіють базовими природничими знаннями, тому основна увага концентрується на розширенні їхньої змістової та процесуальної компоненти.

Змістовий компонент доповнюється дієво-конкретними знаннями про природу чи її окремі об'єкти; процесуальний – об'єднує уміння

використовувати засвоєні знання, розв'язуючи пізнавальні завдання. Таким чином, удається підвести молодших школярів до розуміння значущості природи, необхідності ціннісного ставлення до неї та формування стійкого інтересу до її вивчення.

Шляхом організації системи педагогічних впливів відбувалось збагачення когнітивної сфери молодших школярів знаннями дієво-практичного характеру на виховних годинах, екологічних лекторіях. У процесі використання “Уроків природолюба”, фото- та відеорепортажів, ігор-подорожей, інтелектуальних аукціонів учні засвоюють необхідні знання, які успішно використовують у практичній діяльності. В основі таких знань закладено процес їх переносу у нові навчальні ситуації (виконання дослідів, практичних робіт, розв'язання екологічних завдань, суспільно корисна праця).

Ураховуючи структуру знань дієво-практичного характеру, інтелектуальний етап проводиться у два субетапи, які спрямовані на розширення інформаційного простору молодших школярів про природу, способи її охорони та збереження, а також актуалізацію екологічної активності особистості. Тривалість кожного субетапу визначається рівнем сформованості природничих знань у молодших школярів, а також рівнем оволодіння певними операційними вміннями.

На даному етапі вважаємо доцільним використання прийомів пошуково-дослідної діяльності, зокрема, пошуку екологічно доцільного розв'язку, зіставлення об'єктів природи тощо.

Дієво-практичний етап (реалізація результативного компонента) – заключний етап процесу виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до природи. На цьому етапі основна увага зосереджується на розвитку у молодших школярів здатності активно захищати, оберігати та відтворювати навколишнє середовище.

Використовуючи цікаві форми проведення занять та систему розроблених методичних прийомів (орієнтацію на перспективу, розвиток готовності надати допомогу; розв'язання проблемної екологічної ситуації та ін.), організуємо різні види природоохоронної діяльності молодших школярів.

В основі даного етапу знаходиться екологічно доцільна практична діяльність молодших школярів, яка дає змогу не лише набути практичних навичок у спілкуванні з природою, а й засвоїти глибокі знання. Основна увага на даному етапі акцентується на підвищенні значущості природи, створенні мотивації екологічної активності молодших школярів, а також стимулюванні природоохоронної активності учнів, удосконаленні їхніх умінь та навичок.

Зміст дієво-практичного блоку складають спеціально дібрані завдання, спрямовані на розвиток здатності дитини до безкорисливих дій, учинків, спрямованих на охорону, збереження, раціональне використання об'єктів

довкілля. Вони спрямовані на організацію практичної діяльності у природі, які виконуються ними майже самостійно. Трудові десанти, ситуативні тести, проєкти, стежка добрих учинків, школа природолюба, скарбничка добрих дій і вчинків у природі, екологічні операції спонукають учнів до виявлення природоохоронної активності.

Даний етап формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи реалізовується у два субетапи, які забезпечують послідовність та поетапність включення учнів у діяльність: від проєктування власної діяльності до реалізації цілих екологічних проєктів.

Отже, формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи залежить від багатьох чинників, зокрема, від низки педагогічних умов, серед яких виділяємо:

- врахування особистісного досвіду ціннісного ставлення до природи вчителя й учнів, актуалізація на його основі потреб, мотивів і цілей взаємодії молодших школярів із природою;
- керування операціями пошуку ціннісних об'єктів і явищ природи учнями, їхньої оцінки, вибору й проєкції в поведінці й творчості, розширення суб'єктних функцій молодших школярів;
- інтеграція природничо-наукового й художнього змісту вивчення природи учнями на основі їхнього почуттєвого досвіду;
- вивчення й застосування учнями засобів мистецтва на основі відображеного у них позитивного, суб'єктного, непрагматичного відношення до природи;
- готовність учителів та батьків до застосування позакласної роботи в процесі виховання ціннісного ставлення до природи в молодших школярів.

Спроектована відповідно до виокремлених умов педагогічна технологія поетапного формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи у позакласній роботі містить емоційно-ціннісний етап (передбачає корекцію емоційно-ціннісних установок молодших школярів на взаємодію з природою), інтелектуальний (відбувається на основі засвоєння учнями дієво-практичних знань) й дієво-практичний (базується на реалізації учнями програми природоохоронних дій).

Сутність формувального експерименту полягала в тому, що в експериментальних групах були реалізовані педагогічні умови і запропонована технологія формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи. Урахування таких складових технології у їх послідовному взаємозв'язку і взаємодоповненні дало змогу системно впливати на свідомість молодшого школяра з метою зміни типу ставлення до природи від негативно-байдужого до природозберігаючого, ціннісного. У контрольних групах навчальний процес організовувався традиційним способом без залучення експериментальної методики.

Реалізація технології виховання ціннісного ставлення до природи в учнів 3–4 класів у позакласній роботі

Основою технології виховання ціннісного ставлення до природи вважаємо реалізацію мотиваційного і операційного компонентів технології під час емоційно-ціннісного етапу виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до природи. Емоційно-ціннісне ставлення до природи тлумачимо як особливий вид ставлення, що зовнішньо виражається у позитивних (чи негативних) емоціях. Ціннісне ставлення до природи характеризується емоціями і є метою виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи. Емоційно-ціннісне ставлення до природи – особливий вид суб'єктивного ставлення до цінності природи, що виявляється в емоціях радості – суму, задоволення – незадоволення, захоплення – зневаги.

Ураховуючи складність впливу на емоційно-ціннісну сферу особистості, її багатокомпонентну структуру, вважаємо за необхідне дотримуватися принципу поетапного формування даної якості та принципу взаємозалежності елементів її структури (потреби, емоції, оцінки, мотиви, дії, вчинки). Врахування названих підходів у формуванні емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до природи дозволяє виокремити дві взаємопов'язані та взаємозумовлені складові виховання емоційно-ціннісних установок молодших школярів на взаємодію з природою, які забезпечують певну послідовність та сприяють корекції внутрішніх спонукань особистості до взаємин з природою. Перша складова передбачає корекцію мотиваційного поля, формування внутрішньої мотивації та необхідності налагодження “суб'єкт-суб'єктної” поліфонії у спілкуванні молодших школярів з природою. Друга сприяє збагаченню особистісного досвіду молодших школярів у взаєминах з природою.

Складова „Розширення мотиваційного поля” спрямована на корекцію емоцій, потреб, мотивів внутрішніх установок молодших школярів на активну взаємодію з природою. Для того, щоб викликати позитивне ставлення, необхідно створити атмосферу єднання з природою: природа чи окремих її об'єкт має викликати почуття любові, співпереживання, необхідності ціннісного ставлення, реагування на болючі проблеми.

У межах даної складової учням доцільно пропонувати завдання, які сприятимуть активізації емоційної складової, розвитку позитивних емоційних установок, естетико-екологічного світовідчуття. Такі завдання допомагають учням розслабитися, або ж, навпаки, зосередившись, мобілізувати свої внутрішні сили. Такі вправи дають змогу створити усі необхідні умови для нагромадження досвіду, викликають потребу у спілкуванні з природою, пробуджують переживання, почуття радості, піднесений настрій, бажання продовжити ці хвилини емоційного єднання з природою.

За розробленою технологією ціннісне ставлення молодших школярів до природи формується в процесі ігор, основою яких є реальна ситуація. Беручи безпосередню участь в ігровій діяльності, учні осмислюють екологічні цінності, вчаться аналізувати, відстоювати власну думку, приймати колективне рішення.

Зокрема, як показують результати нашого дослідження, пізнання дитиною світу природи є найбільш ефективним, коли до арсеналу засобів впливу на емоційно-ціннісну сферу входить художнє пізнання. Відрізняючись від усіх інших форм пізнання тим, що апелює до почуттів, емоцій дитини, воно дає змогу обрати певну позицію стосовно природи чи окремих її об'єктів, яка потім переходить в емоційно-естетичну оцінку. Ефективність художнього пізнання, за нашим висновком, проявляється у характері творчості, від плідності якого залежить і сам інтелектуальний процес (інтелектуальне збагачення).

На цьому етапі учням пропонувались уявні подорожі, створення «Атласу мандрівника», які супроводжувались розповіддю вчителя та елементами бесіди про емоційні враження школярів. Художня репрезентація природних об'єктів дає змогу посилити емоційний вплив на учнів шляхом актуалізації художніх компонентів мислеобразів світу природи засобами мистецтва. Такий своєрідний “комплекс” (образотворче мистецтво, музика, література) допомагає учням сприймати об'єкти природи, наділяючи їх суб'єктивною ознакою [239]. Прийом художньої репрезентації дозволяє набагато ефективніше сприяти процесам суб'єктифікації. Молодші школярі уявляють землю як живу істоту, яка спить, відкриває очі, вмивається тощо. Дощ в уяві учнів постає в образі дядька, мурахи – господарі-трудівники тощо. Після виконання таких завдань учні спілкуються між собою, діляться враженнями, пригадують свої відчуття, малюють та пишуть твори .

Як один із ефективних засобів впливу на емоційно-ціннісну сферу молодших школярів нами розроблено й апробовано уроки милування природою (за виховною технологією Г. Тарасенко), у ході яких школярі мали змогу нагромадити досвід естетичного сприймання та самоцінності усіх проявів життя на планеті. Уроки милування давали змогу учителю організувати безпосередній контакт молодших школярів з природою, вчити милуватися її красою. Пізніше ми трансформували методіку милування природою у ряд методичних прийомів, спрямованих на посилення мотивації ціннісного ставлення до природи.

Уроки милування, будучи витонченими інструментаріями впливу на емоційно-чуттєву сферу молодшого школяра, пробуджували бажання виходу на контакт з нею в межах гармонійного естетико-екологічного співіснування, що яскраво відбивалося у творчих роботах учнів . Виконані малюнки свідчать про здатність молодших школярів відчувати себе частиною природи, ідентифікувати себе з нею.

Ураховуючи поради щодо організації та проведення уроків милування природою, нами було запропоновано варіанти заходів, які ефективно можна використовувати під час планування позаурочної виховної роботи з молодшими школярами.

Ідея формування ціннісного ставлення до природи – основа виховання екологічної культури особистості. Комплексний підхід до розв’язання цієї проблеми забезпечить використання таких методик, які б уможливілювали одночасний вплив на емоційно-ціннісну, інтелектуальну та дієво-практичну сферу особистості молодшого школяра. Реалізацію такого підходу забезпечує одна із найбільш ефективних форм організації навчання, виховання і розвитку учня в початковій школі, а саме гра.

Дослідження Л. Божович, І. Яновської, Л. Виготського, С. Шмарова та ін. вказують на виняткове значення гри як засобу формування ціннісних орієнтацій, організації діяльності, в процесі якої успішно відбувається засвоєння норм поведінки в природі; засобу розвитку творчих сил, естетичних почуттів, уяви, фантазії учнів тощо. Гра в екологічному вихованні молодших школярів забезпечує успіх ненав’язливого оволодіння нормами і правилами поведінки в природі, дає можливість корекції мотиваційної сфери учнів, забезпечує ефективність пізнавальних процесів, створює умови для реалізації вчинкової діяльності. Стимулюючи здатність молодших школярів вступати в контакт з природою, гра забезпечує розвиток сприйнятливості до природи, здатності виявляти співчутливі реакції до її об’єктів і явищ.

Однією з умов формування ціннісного ставлення молодших школярів до природи є забезпечення “живого” спілкування з природою. Однак в умовах міської школи таке спілкування вкрай обмежене, що, власне і позначається на здатності молодших школярів до практичної діяльності, відсутності ціннісних орієнтацій на взаємодію з природою. Використання гри дає можливість викликати особистісні установки на взаємодію з природою, активно діяти, оцінювати ситуацію, самостійно приймати рішення.

Поставити себе на місце того чи іншого природного об’єкта, зануритись у його простір, ситуацію чи обставини допомагали розроблені нами ігрові ситуації, основу яких складала екологічна ідентифікація. Такі завдання стимулювали процеси психологічного моделювання стану природних об’єктів, сприяли тому, що учні втілювались у той чи інший образ, поглиблювали власні уявлення про природний об’єкт. Прийом екологічної ідентифікації актуалізує сприятливу поведінку ставлення до природних об’єктів. Наведемо приклади ігрових завдань на ідентифікацію:

“Сонечко”

Завдання. Уяви себе в ролі комахи сонечка, яку виловили і закрили у сірниковій коробці. Що ти відчуваєш? Які думки у тебе виникають? опиши свої почуття.

“Ялинка”

Завдання. Уяви себе на місці ялинки, яку хочуть зрубати на новорічне свято. Опиши свої відчуття.

Управляючись у подібних завданнях, ототожнюючи себе з природними об'єктами, молодші школярі відчували страх, власну безпорадність, “просили допомоги”. На одному із занять учні настільки захопились ігровим дійством, що ті, хто був у ролі “спостерігачів”, заходились надавати допомогу, рятувати своїх товаришів. Завдання на ідентифікацію сприяли тому, що учні, переживаючи стани того чи іншого об'єкта, переживали їх як свої власні. Проводились такі ігри-ідентифікації: “Птах у клітці”, “Рогатка”, “Букет квітів”, “Їжачок”, “Риби” тощо.

Цікавими та результативними виявились розроблені та апробовані нами ігри-лабілізації, зміст яких полягає у тому, що учням пропонувались картинки з красивими природними ландшафтами, сприйняття яких блокувалось безглуздими “витівками” людини. Так, на картинці, де красувались ялиночки, людською рукою вирубано цілий ряд молодих красунь; річку “прикрашали” консервні банки, тіло берізоньки-красуні понівечила людська рука тощо. У завдання, які ставилися перед молодшими школярами, входило: оглянути малюнки (додаток 9) та запропонувати власний варіант усунення проблеми. У процесі розв'язання таких завдань, спостерігаючи за молодшими школярами, ми помітили їхню внутрішню несприйнятливність, яка зовнішньо виявлялась у виразі обличчя, рухах головою, викликах. Учні не подобались такі дії людини, вони засуджували їх, указуючи на те, що це “псує природу”, “забирає у неї життя”.

Ігри такого типу спрямовані на корегуючу дію у світосприйнятті особистості. Вони забезпечують дискомфорт, зумовлений неекологічною стратегією людської поведінки [83].

На етапі корекції емоційно-ціннісних установок молодшим школярам на взаємодію з природою результативними виявились ігри-співпереживання: “Проліски”, “Спаплюжене життя”, “Пташеня”, “Голуб”, “Бджілка” та ін., основою дії яких є емпатія, тобто переживання тих станів, які відчуває рослина, тварина шляхом ототожнення себе з ними (співпереживання), а також переживання власних емоцій і почуттів з приводу стану природних об'єктів (співчуття). Процеси суб'єктивізації тут відіграють основну роль:

“Пташеня”

З'явившись на світ, малесеньке пташеня випало з гніздечка. Незграбне та худе, здається, воно просило допомоги, та поряд не було жодної живої душі. Йому стало холодно, біль охопив його малесеньке тільце.

Завдання: використовуючи пластичні імпровізації передати почуття тварини, намагаючись яскраво зобразити її біль, страждання, образу.

Завдяки подібним вправам другокласники вчилися співпереживати, ототожнювати себе з об'єктами природи, що сприяло розширенню їхнього емоційно-ціннісного діапазону у спілкуванні з природою.

Складава „Збагачення особистісного досвіду у спілкуванні з природою” є логічним продовженням попередньої частини. З цією метою ми використовували спеціальні завдання, розв’язуючи які діти потрапляли у реальну ситуацію морального та естетичного вибору ставлення, проєктування певної позиції або власної дії в природі. Це давало змогу створити конкретну ситуацію, коли учневі необхідно було приймати рішення і обґрунтувати свій вибір. Ураховуючи психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, пропонувались завдання, якими було передбачено не лише вплив на емпатійні процеси, а й на детальний аналіз власних і чужих дій і вчинків, поведінки в природі. Пропонуючи такі ситуації, ми дотримувались наступних вимог:

1) забезпечення максимального впливу на емоційно-чуттєву сферу молодших школярів; розвиток інтелектуальної та дієво-практичної сфери;

2) реальність і зрозумілість емоційно збагаченої, цікавої інформації, закладеної в основі кожної ситуації для дітей;

3) спрямованість кожної ситуації на розвиток у дитини здатності власною працею зберегти окремі об’єкти довкілля;

4) особистісна значущість розв’язання кожної ситуації для дитини (від розв’язання її залежить якість життя, настрої, комфорт, здоров’я дитини як частини природи).

5) створення доброзичливої атмосфери спілкування, партнерських стосунків між учителем і учнями.

Як приклад таких завдань нами було запропоновано серію спеціально створених завдань-ситуацій, у процесі розв’язання яких в учнів формувались емоційно-ціннісні установки, поповнювались знання, удосконалювались навички ціннісного ставлення до природи.

Ситуація “Рятівники”

(Усі пригоди трапляються з дітьми в лісі, під час літніх канікул)

Оленка з Васильком ходили до лісу переважно разом з бабусею. От і тепер, коли всі були зайняті справою (збирали сухі гіллячки), бабуся почула переляканий голос онука.

- Що трапилось? – злякано гукнула вона.

- Бабусю, там пташеня... пташеня...випало з гнізда, - ледь промовив хлопчик.

- Ходімо мерцій! – сказала бабуся.

Ще здалеку вони почули тривожний крик птаха, який стояв біля свого дитяти і нічого не міг вдіяти.

- Ось воно пищить! Чуєте? – кричав Василько.

Оленка перелякано завмерла на місці. Що ж робити?

- Давайте заберемо його додому, - запропонувала дівчинка. – Гляньте, яке воно маленьке.

- Так, так, - сказав братик і, взявши велику палицю, став відганяти птаха, який, розправивши крила, перешкоджав намірам дітей...

(Які б були твої дії?).

Алгоритм розв'язання таких завдань включав:

- оцінку ситуації;
- виокремлення проблеми;
- створення плану власного розв'язку;
- порівняння можливого розв'язку з правильним;
- формулювання висновків.

Завдання такого типу містять проблему, від ефективного розв'язку якої залежить зміна стереотипу у ставленні молодших школярів до природи. Вправління у розв'язуванні таких завдань, як показують результати нашого дослідження, сприяло збагаченню емоційно-практичного досвіду спілкування молодших школярів з природою, вибору правильної позиції, екологічно доцільного типу поведінки дитини у природі. Позитивний результат розв'язання завдань такого типу слугував зразком ціннісного, милосердного, безкорисливого ставлення до природи.

Таким чином, урахування принципів поетапного формування у молодших школярів емоційно-ціннісних установок на взаємодію з природою та принципу взаємозумовленості двох складових, спрямованих на розширення емоційно-ціннісних установок учнів на контакт з природою, забезпечили ефективність реалізації завдань даного етапу технології.

Одним із ефективних засобів впливу на свідомість молодшого школяра з метою формування позитивних установок на взаємодію з природою, появи певної динаміки у ставленні дитини до природного довкілля, за результатами нашого дослідження, є народні традиції. Широкі можливості використання такого матеріалу має позакласна робота, не обмежена чіткими програмовими рамками.

Українська традиція ставлення до природи з давніх-давен слугувала певним регулятором поведінки людини, попереджала її негативні вчинки, засуджувала, карала, стимулювала екологічно виправдані дії [88; 215; 227]. Тому методика формувального етапу експерименту передбачала використання засобів формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи народної педагогіки, основою якої є ідея єдності та гармонійного співіснування з природою.

Схвалюючи або засуджуючи певні дії людини в природі, народна творчість містить рекомендації, повчання, володіє великим виховним потенціалом і справляє значний вплив на формування у молодших школярів ціннісного типу ставлення до природи, регулює поведінку, допомагає віднайти і зайняти своє місце у складній системі взаємозв'язків “природа-людина”.

На сьогодні розроблено цілу систему засобів народної педагогіки, серед яких основними визначено природу, фольклор, народний календар, традиції, національне мистецтво, символіку тощо, кращі зразки яких ми широко використовували у процесі формувального експерименту. Варто

вказати, що молодші школярі досить успішно виконували завдання типу: “Перевіряємо прикмети”, “Знаходимо прислів’я (приказки, загадки) на запропоновану тему”, які слугували гарним зразком ціннісного ставлення українського народу до природи, акумулятором ідей необхідності її збереження. Молодші школярі записували, обмінювались своїми знахідками, складали збірки прислів’їв, приказок, пісень, загадок, колискових, ігор, колядок, закликанок, дражнілок, щедрівок тощо. Кращі зразки таких учнівських робіт завжди прикрашали інформаційні куточки, виставки, успішно використовувались у навчальній діяльності (на уроках природознавства, читання). Зразки дитячих робіт наведено у додатках.

У процесі реалізації завдань технології виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до природи нами використовувались народні ігри, пов’язані з рослинним чи тваринним світом, сільським господарством, працею людей тощо [88]. Сюжет таких ігор поєднувався з ритмом, словом, музикою, пластикою. Учні активно брали участь у таких іграх, як: “Квочка”, “А ми просо сіяли”, “Пташка в клітці” тощо. Цікаво, що учні, особливо ті, у кого домінував ціннісний та позитивно зацікавлений тип у ставленні до природи, часто пропонували внести деякі елементи творчості, змінити хід гри. Молодші школярі з негативно-байдужим та прагматично-зацікавленим ставленням беззаперечно приймали усі умови, які пропонувала гра, ретельно виконували кожне завдання.

Елементи знань народного календаря – своєрідної енциклопедії життя, трудової діяльності, звичаїв та обрядів народу, використовувались нами у процесі планування трудових дій, акцій. Виховний потенціал народного календаря давав змогу наочно продемонструвати гармонію співжиття людини з природою рідної землі, протидію відчуження людей від природи. Така робота подобалась дітям, пробуджувала їхній інтерес до пізнання природи, сприяла формуванню любові безкорисливого ціннісного ставлення до її об’єктів, спонукала до розуміння необхідності надання допомоги.

Одним із ефективних засобів екологічного виховання вважаємо народні казки, виховну силу яких високо оцінював К.Ушинський “... казки – перші і прекрасні пориви народної педагогіки; ніхто не здатен змагатися з педагогічним генієм народу” [247, с. 259].

Як показують результати нашого дослідження, казка захоплює молодших школярів яскравістю образів, динамічністю, емоційним змістовим наповненням, викликає бажання дбайливо ставитись до кожної природної істоти. Будучи спеціально створеною для дітей, народна казка сприяє розвитку у них розуміння необхідності поважливого, шанобливого ставлення до природи. В процесі формувального експерименту діти не лише знайомились з народними казками (“Як соловейко чоловіка розуму навчив”, “Як пес врятував господаря”, “Дідова дочка й бабина дочка” та інші), а й складали власні, основою яких була ідея допомоги природі, а головними героями виступали самі діти, їхні батьки, друзі, природні істоти. Наділяючи

тварин, рослин людськими якостями, молодші школярі ставали на їхнє місце, по-справжньому переймалися їхніми проблемами. Як приклад наведемо казку, складену ученицею 3-го класу Оленкою М.:

“Добра і гарна”

У старому лісі біля великого трухлявого пня жила Жаба-ропуха. Вона часто виходила на стежину і відпочивала. Ось і цього разу вона, ховаючись від гарячих променів сонечка, сиділа у траві і важко дихала.

По-сусідству з нею жив Жук. Він був поважний і гордий. Не любив він свою сусідку Жабу, називав її негарною і гидкою. Одного разу, поспішаючи у справах, Жук відвернув голову і навіть не привітався з нею. “Не буду я з нею вітатись”, – подумав він і шмигнув повз неї. Жабка лише важко зітхнула.

Якось вона захворіла і довго не виходила зі своєї хатки. Та коли їй стало краще і вона, зібравшись, вирішила вийти на свою улюблену стежину, раптом почула голос свого сусіда: “Допоможіть!” – гукав той, – “До-по-можіть!!!”

Жабка виповзла на вулицю і побачила, що її сусід боровся зі слимаками, черв'яками, а комарі обліпили його помешкання і загородили вихід. Недовго думаючи, наша героїня врятувала свого сусіда.

– Яка ж, ти, добра! – промовив Жук. – І ... гарна.

Очі Жабки засвітилися, стали золотистими, а її беззубий рот засяяв посмішкою. З тих пір Жабка і Жук живуть у дружбі.

А з ким товаришуєш ти?

Самостійне складання казок сприяло формуванню екологічного стилю мислення, розвитку особистісних якостей та цінностей. Основою казки ставали пережиті дитиною події та її власні спостереження. Інколи молодші школярі, залучившись підтримкою батьків, старших членів родини, створювали цілі серії казок (“Про пташку”, “Про мою кішку”, “Пригоди лісовичка” тощо). Така робота подобалась дітям, вони з великим задоволенням брались за неї, обмінювалися власними доробками і цілком пристойно представляли результати. Зразки робіт наведено у додатках.

Результати дослідження доводять, що останнім часом молодші школярі мало звертаються до книги про природу як джерела знань, її місце все більше витісняють такі засоби впливу на інтелектуальну та емоційно-чуттєву сферу молодших школярів, як засоби масової інформації (телебачення, Інтернет тощо). Результати констатувального експерименту дають усі підстави стверджувати, що учні мало обізнані з авторами книг про природу, утруднюються назвати й самі твори. Тому методика формування експерименту мала на меті не лише знайомити молодших школярів з художніми творами, а й спонукати до самостійного їх творення. Значну роль у цьому відіграли оповідання і казки В. Сухомлинського. Картини природи, поетичні сюжети його творів не лише слугували засобом емоційно-образного сприйняття, а й допомагали формувати ставлення молодших школярів до природи. У творах видатного педагога розкривається взаємозумовленість

природних явищ, показано тісний зв'язок між живою і неживою природою, різноманітність її флори, а також – невітніші наслідки втручання людини.

Художнє сприйняття природи, поєднане з потребою виразити те піднесення, яке дарує йому природа, той біль, який викликає в його серці людська байдужість до неї, В. Сухомлинський трансформує для читача, змушуючи його співпереживати. Сила творів полягає в тому, що вони сприяють духовному та інтелектуальному розвитку учнів. Казки та оповідання великого гуманіста (“Квітка сонця”, “Все в лісі співає”, “Гаряча квітка”, “Сергій і Матвій”, “Соромно перед соловейком”, “Ласкавий вітер і холодний вітерець”) дають неповторний зразок естетичного сприйняття природи, налаштовують читача на ціннісне ставлення до неї, знайомлять з взаємозв'язками та закономірностями у природі, дають уявлення про суперечливий підхід людини до природи: споживацький та ціннісний.

Читаючи казки та оповідання, молодші школярі приходили до висновку, що лише їхня праця в природі та любов до неї принесе успіх. Таємниці рослинного світу розкриває автор у казці «Одне-єдине в світі макове зернятко». Це захоплювало дітей, адже сухий матеріал поставав перед ними у привабливій казковій формі. Прикладами чуйного, ціннісного ставлення до природи та краси рідної землі, прагнення розкривати її нескінченні таємниці є герої оповідання “Треба ж врятувати волошки”, “Які ж ви щасливі” та ін., після знайомства з якими в учнів виникає бажання пізнавати природу, приходити на допомогу, дбати про збереження її краси та неповторності.

Казки вчать дітей бути небайдужими, розкривають їхній емоційний внутрішній світ, формують ставлення молодших школярів до природи. У казках з дітьми розмовляють квіти, дерева, тварини, річки, гори. За допомогою епітетів, порівнянь розкривається краса природи, що викликає у маленьких читачів радість, ніжність. Герої казок здійснюють гарні та погані вчинки, що викликає у дітей певні переживання, співчуття, гнів, слугує гарним чи поганим зразком у ставленні до природи.

Дослідження вчених (О. Захлебного, І. Зверева, В. Ледньова, А. Сидельковського) показують, що кінцевим результатом системи екологічної освіти та виховання має стати особистість високої екологічної культури. Для досягнення такого рівня необхідно організувати системну роботу, основними стадіями якої є засвоєння знань, перетворення їх в елементи переконань як основного ядра свідомості і на основі цього формування практичних умінь і навичок поведінки в природі [97; 101; 225]. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне визначити *інтелектуальний етап* виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до природи як наступний у запропонованій технології, з поетапною реалізацією *змістовного і інструментального компонентів*.

Отже, накопичення знань є важливим компонентом процесу формування ціннісного ставлення молодших школярів до природи, яким

передбачено озброєння учнів елементарними відомостями, які покликані сформувати ціннісні орієнтації на взаємодію з навколишнім світом, а основне – закласти основи переконань екологічного змісту. Саме опановуючи знання, молодші школярі довідувались про властивості та якості об'єктів і явищ природи, способи існування та їх використання, значення у житті людини, прийоми охорони і збереження. Для забезпечення ефективного функціонування інтелектуального етапу було розроблено методи та ефективні способи керівництва процесом формування у молодших школярів знань прикладного характеру.

Ураховуючи те, що інтенсивний розвиток інтелектуальної сфери припадає на молодший шкільний вік, було зосереджено зусилля на організації виховної роботи екологічного змісту, ефективність якої залежала від її змісту, форм і методики реалізації у навчально-виховному процесі школи. Чільне місце у системі такої роботи зайняв пізнавальний компонент, який забезпечував системну поінформованість дітей про навколишнє природне середовище, сприяв розвитку інтересів, ерудиції, допомагав молодшим школярам в усвідомленні себе невід'ємною ланкою у складній системі взаємозв'язків “природа-людина-суспільство”, а головне – сприяв формуванню здатності дитини до реалізації програми порятунку природи, надання їй безкорисливої допомоги як основи ціннісного ставлення до її об'єктів.

При цьому було враховано, що ціннісне ставлення молодших школярів до природи – складне утворення, одним із компонентів якого є знання. Виконуючи онтологічну, оцінювальну, спрямовуючу функції, знання є основою пізнання, невід'ємним елементом екологічної культури особистості. Саме вони, як показують результати нашого дослідження, є однією із умов ефективного вибору вихованцем способу дії. Процес засвоєння знань забезпечував формування певного рівня сформованості ставлення молодших школярів до природи, що відображається у характері її сприйняття, усвідомлення її виняткової цінності, набутті навичок активної взаємодії з мінімальним антропогенним впливом на довкілля. Характер таких знань дещо своєрідний.

У процесі дослідження було враховано той факт, що, вивчаючи курс “Я і Україна” у початковій школі, діти отримують знання про природу, які не є практико-орієнтованими. Тому ми пропонували дітям знання, які забезпечували процесуальну сторону ціннісного ставлення до природи. Тобто ці знання, на нашу думку, мають бути практично-орієнтованими. Як підтверджують результати нашого дослідження, дитині не так важливо знати внутрішню будову, морфологічну структуру того чи іншого природного об'єкта, як чітко усвідомити його самоцінність, неповторність, унікальність і вміти подбати про нього у конкретній ситуації. За такого підходу маємо на увазі знання, в основі яких закладено процес їх перенесення, що проявляється в умінні застосування їх у практичній діяльності. Набуваючи таких знань,

учні вчаться аналізувати, порівнювати, виділяти головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, класифікувати, узагальнювати, синтезувати. У них виробляється уміння переносити знання у нові ситуації, здійснювати самостійну пізнавальну діяльність, використовувати набуті знання.

Усе більше молодших школярів цікавлять не лише зовнішні ознаки предметів і явищ природи, вони намагаються глибше пізнати їхню суть та особливості. Дітей цього віку вирізняє гострота та емоційність сприйняття, цікавість, інтерес, що є наслідком вищої нервової діяльності та переважанням першої сигнальної системи. Молодші школярі із задоволенням засвоюють той матеріал, який відповідає їхнім потребам. Тому для продуктивної інтелектуальної діяльності ми намагались розширити “поле” потреб дитини, виробити установку на необхідність та важливість пропонованих знань, їх практичну значущість. Процес засвоєння знань нами організовувався з урахуванням вікових та психологічних особливостей молодших школярів. Природна допитливість учнів, їхня емоційність, здатність до фантазування та бажання практичного застосування одержаних знань, були реальною умовою ефективного протікання самого процесу формування ціннісного ставлення до природи.

Ефективному формуванню знань сприяли:

- реалізація міжпредметних зв'язків;
- забезпечення зв'язків з життям;
- опора на позитивний досвід спілкування дитини з природою;
- синхронний вплив на емоційно-чуттєву, ціннісно-мотиваційну сферу молодших школярів;
- урахування вікових психологічних особливостей молодших школярів;
- чітке практичне спрямування знань, їхня відповідність інтересам, запитам, потребам учнів;
- організація пошуково-дослідної діяльності молодших школярів, залучення до якої розвиває мислення, стимулює потребу пізнання навколишнього середовища, формує стійкий інтерес, спонукає до організації самостійної діяльності.

Отже, ми можемо констатувати, що знання – основний компонент процесу формування ціннісного ставлення молодших школярів до природи, основа виховання екологічної культури особистості. Та навіть добре засвоївши навчальний матеріал, засвоївши певні орієнтири та алгоритми дій, молодші школярі часто спрямовують свою діяльність на заподіяння шкоди, а їхнє ставлення до природи кваліфікується не як ціннісне, а споживацько-руйнівне і виявляється у байдужості, жорстокості. Річ у тому, що знання, які здобула дитина, не стали її внутрішнім надбанням, не пройшли крізь її внутрішній світ, не отримали позитивного емоційного заряду. У поєднанні із почуттєвим сприйняттям знання здатні пробуджувати певні переживання, слугувати спонукою до певних дій, спрямованих на позитивне перетворення і

покращення довкілля. Тому наша увага була зосереджена на тому, щоб знання про природу набули суб'єктивного емоційного спрямування, виключно особистісного значення. Знання мають бути не байдужими, а розкривати значення світу. Будь-яке знання про природу повинно мати ціннісну основу, бути чітким, точним, відповідати можливостям сприймання певної вікової категорії дітей.

Активне засвоєння знань, їх осмислення і переживання – основа виникнення екологічних мотивів поведінки, визначальний фактор організації процесу формування ціннісного ставлення до природного довкілля. Цей складний процес включає кілька послідовних стадій.

Накопичення фонду знань молодших школярів про природу та взаємозв'язки у системі “природа-людина-суспільство” відбувалось послідовно: від аналізу об'єктів, виділення їх істотних ознак, встановлення причинно-наслідкових зв'язків до переосмислення знань та активного їх застосування у нових навчальних ситуаціях. Ураховуючи багатоаспектність процесу збагачення когнітивної сфери особистості молодших школярів, для зручності та забезпечення принципу поетапності та систематичності нами було виокремлено дві тісно взаємопов'язані складові.

Складова „Підвищення рівня екологічної компетентності молодших школярів” мала на меті забезпечити інтелектуальну сферу молодших школярів необхідними знаннями дієво-практичного характеру про природу та взаємозв'язки у системі “природа-людина-суспільство”.

В межах даної складової ми намагалися максимально розвинути здатність молодших школярів усвідомлювати необхідність знань про природу. Адже, щоб надати кваліфіковану допомогу будь-якому природному об'єкту, треба знати, як це потрібно зробити, і вміти це робити. Наші зусилля були спрямовані на те, щоб учні вчилися аналізувати природні об'єкти, явища, ситуації, виділяти проблему, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, а також проектувати модель своєї поведінки у природі, здійснювати по відношенню до неї ціннісні вчинки. Виховуючими ситуаціями ми визначили й розробили ігри-подорожі (“Разом у прекрасний світ природи”, “Весна прийшла”, “Природа країн світу”, “Країна турботливих рук”, “Світ тварин”, “Квітляндія”, “В гості до Лісовика”, “В гості до Ялинки” тощо).

Шляхом імітації уявної експедиції юних екологів-туристів ми знайомили молодших школярів з найпростішими методами дослідження природи та оцінки екологічного стану, вчили вчасно помічати та виправляти небезпечні ситуації, надавати допомогу тим об'єктам природи, які цього потребують. План гри-подорожі включав спеціальні ігрові завдання типу: “Допоможі мені, людино!”, “Збережемо життя”, завдання окремих станцій, наприклад, “Турботливі ручки”, “Швидка допомога”, спрямовувались на розвиток у молодших школярів розуміння необхідності збереження природи рідного краю, надання посильної, безкорисливої допомоги. У додатку представлено план гри-подорожі “Весна прийшла” для 3 класу.

Ігри-подорожі проводились нами як в умовах класної кімнати (уявні), а також на екологічній стежці. Учні із задоволенням брали участь у таких заходах, активно включалися у запропоновані форми роботи. Гра-подорож проводилась по зупинках, завдання для яких були заздалегідь підготовленими. Попередня робота включала також підготовку необхідного обладнання, реквізиту, вибір місця проведення. Група учасників подорожувала за маршрутними листами, на яких було вказано зупинки та місце їх розташування. Звіти про виконані завдання учні пропонували у вигляді записів до скарбничок добрих дій та вчинків у природі, усних газет, малюнків.

Як показують результати нашого дослідження, ігрові ситуації мають неабиякий виховний потенціал і є справжньою школою доброти, милосердя, співпереживання. Дитина, беручи на себе будь-яку роль, намагалась виконати її яскраво, максимально виразно. Всі діти потенційно народжуються творцями, тому так необхідно їхню духовну енергію спрямовувати в русло свідомої культурної творчості на благо природи.

На маршруті гри-подорожі нами було передбачено творчі години, драматизації, конкурси, виставки, концерти тощо. Саме це створювало “віяло” можливостей для самореалізації емоційно-творчого ставлення дитини до конкретних об’єктів і явищ природи. Крім того, на маршруті потрібно обов’язково передбачити етап включення учнів у посильну природоохоронну діяльність, у процесі якої сформуються певні навички допомоги природі (посадка дерев, кущів, квітів; боротьба з бур’янами; збір лікарських рослин; збір насіння для підгодівлі птахів; розчищення джерел тощо).

У результаті експериментального дослідження нами було доведено ефективність такої форми організації діяльності молодших школярів, як репортажі (“З осіннього лісу”, “Ті, кому потрібна допомога”, “Наші друзі”, “Хто де живе”, “Вода-чарівниця”, “Життя водою”, “Скарги лісу” та ін.), які забезпечували можливість організації пошуково-дослідної діяльності учнів, сприяли розвитку їхніх пізнавальних інтересів, налаштували на розуміння необхідності оволодіння інформацією як умови власного включення у процес екологічно доцільної діяльності.

Шляхом творчого використання учителем різних прийомів роботи для розвитку вміння виділити екологічно небезпечну ситуацію та пошуку шляхів її розв’язання, орієнтації учнів на перспективу, розвитку готовності надання допомоги об’єктам природи, завдяки організації різного роду діяльності молодших школярів (спостереження, екологічні розвідки, підготовка репортажу, визначення об’єктів природи, які потребують допомоги, збір природних матеріалів, оформлення творчих робіт тощо), забезпечувалось включення учнів у природоохоронну діяльність з різним типом ставлення до природи. Так, молодші школярі з домінуючим негативно-байдужим типом залюбки готували матеріал для репортажу; відшуковували цікаві відомості про природу чи її окремі об’єкти у літературних джерелах. Творчою діяльністю займались учні із чітко вираженим прагматично-зацікавленим

ставленням: готували матеріал для виставки, брали активну участь у обговоренні організаційних питань. Молодші школярі, у яких ставлення до природи оцінювалось як позитивно-зацікавлене, проводили розвідку, складали казки, вірші, оповідання та надавали активну допомогу учням з домінуючим ціннісним ставленням до природи у визначенні об'єктів, яким необхідна допомога, складання карти "екологічних" районів тощо.

Метою таких репортажів було виховання у дітей потреби спілкування з природою, розвиток пізнавальних інтересів; формування ціннісного ставлення до природи.

Підготовча робота здійснювалась за мікрогрупами. Зразок такої роботи представлено у додатках. Фоторепортаж відбувався за кооперативної співпраці кореспондентів від різних мікрогруп. Учні презентували самостійно підготовлені уявні інтерв'ю різних об'єктів природи, інформацію про них, результати роботи експертів у вигляді плану допомоги конкретним природним об'єктам, оформлювали фотовиставки, брали участь у конкурсах та виставках.

Організована у такий спосіб робота дала можливість не тільки забезпечити розвиток у молодших школярів бажання пізнавати природу, а й підвести їх до розуміння необхідності їхньої власної готовності надати посильну допомогу з метою її збереження, охорони та відтворення. Реалізацію останніх завдань забезпечила наступна складова.

Складова „Розвиток здатності молодших школярів використовувати засвоєні знання у конкретних ситуаціях” був спрямований на безпосереднє застосування засвоєних знань у спеціально створених навчально-виховних ситуаціях. Відбувалася підготовка молодших школярів до здійснення конкретних дій та вчинків у природі. В її основу покладено процес переносу знань учнів.

У результаті експериментальної перевірки нами було доведено високу результативність використання різного роду ігрових завдань ("Знай, люби і бережи", "Спочатку і потім", "Відшукай пару", "Поверни додому", „Що? Де? Коли?", "Рослини – тварини", "Відгадай за описом", "Острів скарбів", "Передбачаємо погоду", "Нагодуй птаха", "Лісова пісня", "Звір, птах, комаха" та ін.). У процесі виконання таких ігрових вправ в учнів формувалася пізнавальний інтерес, виникав емоційний відгук на об'єкт природи, формувалось ціннісне ставлення до них:

Гра "Впізнай птаха за описом"

Завдання: впізнай птаха за ознаками, які виділяють його з-поміж інших, віднайди його зображення серед пропонованих зразків.

Наочність: картки із зображенням птахів.

Знають мене і дорослі, і діти. Чарівності, граціозності та неповторності мені надає біле, як сніг, оперення (лише кінчики моїх крил мають чорне блискуче забарвлення), довга шия, дзьоб і ноги. Я – перелітний птах. Намагаюсь повертатись завжди вчасно у своє гніздо. На своїх крилах я приношу людям весну і щастя.

Окремі ігри типу «Впізнай тварину», «Хто де живе», «Чия це хатка?», «Хто це співає?» були спрямовані на розширення знань учнів про мешканців лісу, навчали отримувати позитивні емоції від спілкування з об'єктами природи, прищеплювали навички ціннісного ставлення до природних об'єктів:

Гра “Що за дерево?”

Стовбур цього дерева прохолодний навіть під гарячим сонцем. Ця білокора красуня з довгим волоссям чекає на тебе, на твою любов і турботу. Це...(Береза)

Улітку її солодким нектаром прилітають ласувати бджілки, а взимку той нектар перетворюється на запашний, цілющий мед. Ароматний, смачний та цілющий чай із квітів цього дерева (Липа).

Тільки перше весняне сонечко пригріє землю і почне танути сніг, вона наче прокидається, її крона стає рудувато-золатою. Трішки пізніше на ній засяють дрібні жовтенькі квіти-сережки (Вільха).

Весною білу сукню цієї красуні видно здалеку. Заради хвилинного захоплення люди ламають її гілки. Відгадай і розкажи усім, що не варто цього робити, краще – насолоджуватись п'яним запахом квітів...(Черемха).

У процесі експериментальної роботи з великим задоволенням молодші школярі брали участь в іграх, у яких пропонувалось виконати конкретні завдання: впізнати, повернути на місце, назвати правильно, виконати операцію, дію, надати допомогу, подбати. У процесі виконання ігрових завдань, молодші школярі набували умінь спостерігати, зіставляти, порівнювати, виділити основне, бачити проблему і вчасно приходити на допомогу:

Гра “Поверни додому”

Місце проведення: парк, ліс, галявина.

Мета: навчати дітей встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розвивати спостережливість, уміння порівнювати, зіставляти, робити висновки; виховувати любов до природи.

Матеріал для проведення гри: пакети з плодами ясена, ліщини, граба, бука, клена, шипшини, берези, ялини, сосни.

Завдання: дітям пропонують плоди різних дерев, кущів, які вони мають повернути дереву, якому вони належать. Упоравшись з цим завданням, учні готуються «представити» своє дерево за таким планом:

- назва;*
- особливі ознаки;*
- способи розмноження;*
- стан пошкоджень, потреба у допомозі.*

Виконуючи це ігрове завдання, діти перебували на лісовій галявині, яка добре була їм знайома. Молодші школярі охоче реагували на завдання учителя. Поділившись по групах, діти віднаходили потрібний об'єкт. Добре пам'ятаючи вигляд дерева, його зовнішні характеристики, учні помічали

навіть незначні зміни, які відбулися за час, коли вони були відсутні, і вказували на появу сухих гілляк, які попадали з нього, нових рослин, які з'явилися тощо. У процесі гри було відзначено, що учні з негативно-байдужим та прагматично-зацікавленим типом ставлення до природи вирізнялись швидкістю виконання завдань такого типу, хоча й не помічали “дрібниць”. Молодші школярі, у яких домінував позитивно-зацікавлений тип ставлення, помічали “цікавинки” – гілля дерев, схоже на якусь тварину; заглядали у кожну шпаринку із запитаннями: “Що це? Чому так відбувається?” тощо. Неодноразово потрапляючи в ігрові ситуації, частина учнів, у яких прослідковувався ціннісний тип взаємин з природою, вказувала на необхідність надання допомоги її об'єктам.

На початку формувального експерименту дітям важко було приймати роль об'єктів природи, передавати їх стан. Вони відчували себе ніяково, соромились, активність дітей була дуже низькою. Деякі діти, а особливо із негативно-байдужим типом ставлення до природи, часто не розуміли самого змісту ігрового завдання, виявляли небажання його виконувати, мотивуючи це тим, що... *“вона не може відчувати, бо нежива”, “... вони не вміють говорити”* тощо. Лише після декількох занять, побачивши, як це роблять товариші, як вдало передають той біль і кривду, інколи зі сльозами на очах, – у цих дітей виникало справжнє бажання виправити ситуацію. Під час одного такого заняття, коли дівчинка, яка дуже вдало зобразила ялинку із пошкодженою верхівкою – Віта (К.) почула таке: *“... мені її шкода! Я не хочу, щоб вона плакала! Не можна робити боляче ялинці...”*

Подобались молодшим школярам рухливі ігри-перевтілення, що допомагало вивчити особливості поведінки тварин, сприяло формуванню в учнів позитивних моральних рис, пробуджувало співчуття, співпереживання. Такі ігри проводились під час екскурсій, мандрівок. Діти з великим задоволенням виконували ігрові завдання: “літали”, як ластівки (бджоли, метелики); “повзали”, як вужі, “бігали”, як мурахи, “стрибали” як жабки, “ходили”, як чаплі, супроводжуючи свої рухи відповідними звуками.

Зміст ігрових завдань постійно змінювався. Однак основна увага зосереджувалась на ідеї ціннісного безкорисливого ставлення до природи.

Систематично організовуючи ігрову діяльність дітей, ми сформулювали поради вчителям початкових класів, яких слід дотримуватись, організовуючи такого роду діяльність молодших школярів:

- гра має впливати на розвиток емоційно-чуттєвої сфери, викликати позитивні емоції, переживання;
- ігрова ситуація має забезпечити розуміння взаємозалежностей, що існують у природі, підкреслювати її самоцінність та універсальність;
- гра має провокувати ціннісні дії учнів у природі;
- до гри доцільно залучати усіх дітей;
- в основу гри має бути покладена ситуація, програвши яку, діти зможуть використати отримані навички.

Як підтверджують результати нашого дослідження, гру з успіхом можна використовувати як у 3, так і у 4 класах у межах кожного етапу методики формування ціннісного ставлення до природи. Та найбільш результативно ця форма проявляє себе у завданні впливу на емоції, мотиви, потреби, ціннісні установки молодшого школяра на взаємодію з природою.

Формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи передбачає не лише розвиток емоційно-ціннісної та інтелектуальної сфери особистості. Як підтверджують результати нашого дослідження, лише у процесі активної діяльності у молодших школярів починає формуватись певний тип ставлення до природи. Так, дитина може знати правила поведінки у природі, співчутливо ставитись до її об'єктів, які “потрапили в біду”, але її дії будуть спрямовані не на користь природі. “Лише за умови, якщо дитина хоч один раз попрацює як слід і виростить деревце, квіточку тощо, або прибере подвір'я школи, вулицю, розчистить джерело, вона пильно слідкуватиме за своїми діями та за діями інших” [234, с.115]. Тому наступним є дієво-практичний етап формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи.

За результатами констатувального експерименту нами було відзначено, що традиційна методика екологічного виховання учнів у початковій школі побудована на принципах, які не забезпечують повноцінного формування природоохоронних умінь та їх практичного застосування. Формування навичок ціннісного ставлення до природи можливе завдяки залученню учнів до спеціально створених уявних та реальних ситуацій, безпосередньої природоохоронної діяльності. Тому у зміст учинково-діяльнісного етапу методики формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи ми включили різні види практичної діяльності дітей, спрямованої на охорону, збереження та відтворення природного середовища.

Урахування діяльнісного підходу, опора на позитивний досвід спілкування молодших школярів з природою стало основою вчинково-діяльнісного етапу, а концептуальною ідеєю – позиція В. Сухомлинського: “...ми прагнемо того, щоб усе життя вихованців було сповнене творенням у світі природи. Ми не уявляли собі повноцінного виховання без того, щоб кожний наш вихованець за роки навчання у школі не перетворив кілька десятків квадратних метрів мертвої глини, мертвого пустиря на родючу землю” [235, с.76].

Проаналізувавши види практичних робіт, які виконують учні, вивчаючи курс “Природознавство”, ми дійшли висновку про необхідність посилення природоохоронного аспекту напрямів роботи молодших школярів у позаурочний час, спрямованих на формування ціннісного ставлення до природи. Важливим етапом нашої роботи було створення психологічного середовища, орієнтованого на екологічні цінності, залучення молодших школярів до туристично-краєзнавчої діяльності, збагачення діяльності дітей грою, творчістю тощо. Враховуючи це, ми визначили й охарактеризували

напрями практичних дій, які можуть безпосередньо виконуватись учнями в природі:

- захист навколишнього середовища (підгодовування звірів і птахів, порятунок тварин, які потрапили в біду, боротьба зі сміттям, виготовлення годівничок, установлення таблиць у місцях поширення рослин і тварин, що взяті під охорону);

- охорона природного середовища (озеленення вулиць, розчищення джерел, лісу, парку, укріплення схилів ярів);

- попередження негативних учинків у природі та боротьба з ними (рейди, мандри в природу, організація природоохоронної діяльності);

- пропаганда ідеї охорони природи і ціннісного ставлення до неї (проведення роз'яснювальної роботи серед товаришів, батьків, підготовка та поширення реклами гарних дій і вчинків у природі);

- дослідження природного середовища (проведення спостережень, дослідів; використання спеціальної та енциклопедичної літератури);

- збереження та використання естетичної цінності природи (збір природного матеріалу).

На підставі вищезазначеного, основою дієво-практичного етапу з реалізацією результативного компоненту технології виховання ціннісного ставлення до природи ми визначили, насамперед, усвідомлення молодшими школярами мети своєї діяльності.

Ураховуючи всю складність та багатоаспектність процесу реалізації учнем практичної дії, ми спроектували даний етап у дві взаємопов'язані складові.

Складова „Актуалізація контактів молодших школярів зі світом природи” передбачала формування екологічно-ціннісних орієнтацій; розвиток інтелектуальних та практичних знань, елементарних природоохоронних умінь і навичок; актуалізація необхідності молодших школярів у спілкуванні з природою; формування потреби в екологічно доцільній діяльності учнів; усвідомлення молодшими школярами об'єктивної необхідності власних природоохоронних дій.

В основу даного етапу технології виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до природи ми поклали принцип усвідомлення учнем мети своєї діяльності. Саме мета, за нашим висновком, надає сенс діяльності і виконує керівну функцію. Результати дослідження переконують, що дитина має чітко уявляти, що конкретно вона може зробити у тій чи іншій ситуації, аби допомогти природі, не нашкодивши їй. Таке уявне моделювання дії приводить до переживань, емоційних потрясінь. Дитина внутрішньо готується до дії. Тобто, основа формування практичних умінь і навичок поведінки дитини у природі криється не лише у певній алгоритмізації дій. Мало розповісти учням про те, як це потрібно робити, кожна дитина має проаналізувати можливі варіанти розв'язання проблеми, внутрішньо пережити кожен із них і лише тоді обрати оптимальний із них.

Ефективним, за нашим висновком, є створення ситуацій вибору дії, поведінки, наприклад:

Черепаха

Велику перерву усі чекають з нетерпінням, адже можна зайнятися цікавими справами, погратись на шкільному подвір'ї і ... побігти до річки, яка знаходиться неподалік. Юрко з Васильком так і зробили, але уже через хвилину бігли назад і голосно гукали:

- Ідіть сюди, подивіться, що ми знайшли!

Шкільне подвір'я наповнилось дітьми; збіглись навіть старшокласники. Хлопчики витягли із кулька свою знахідку. То була черепаха. Вона сиділа нерухомо, злякано випивши очі. Діти спостерігали за нею, а старші учні почали штовхати її палицею. Юрко намагався перекинути її, а Світланка з 4-А запропонувала провести такий собі дослід – наступити на неї ногами.

(Що б ти зробив на місці дітей?)

У процесі аналізу подібних ситуацій молодші школярі проєктували їх на себе, використовуючи свої знання, віднаходили варіант їх розв'язання. Такі ситуації забезпечували емоційний вплив на учнів, створювали можливості для використання набутих знань, вибору тієї чи іншої програми дій. Учні активно включалися в обговорення ситуацій, засуджуючи негативні вчинки дітей. Подібні завдання підводили молодших школярів до необхідності активних екологічно доцільних дій у природі, що передбачав наступний етап.

Складова „Актуалізація екологічної активності молодших школярів” передбачала створення необхідних умов для реалізації молодшими школярами практичної дії. В основу даного етапу було покладено метод екологічної турботи, який стимулює виявлення співучасті, підтримки, опіки, тобто діяльної участі молодших школярів у житті природи.

У практичній діяльності найповніше відображено знання дитини, емоційне ставлення до природи. В процесі діяльності відбувається формування елементарних умінь і навичок, чого бракує молодшим школярам. На це вказував ще В.Сухомлинський, доводячи, що цінніше ставлення до природи формується за умови, якщо дитина своєю працею покращує навколишнє середовище “...якщо дитина буде творити красу своїми руками, вона не буде здатна заподіяти зло” [235, с.211].

Експериментальна робота, проведена нами в межах завдань формувального експерименту, показала, що молодші школярі найбільше цікавляться тією частиною роботи, яка проводиться безпосередньо в природі. Актуальними є ті форми та методи, які допомагають залучити учнів до практичних дій, спрямованих на порятунок окремих об'єктів природи. Зазвичай таку роботу, якщо і планують в школі в межах проведення тижнів екології (садіння дерев, облаштування території, робота на пришкільній ділянці тощо), то аж ніяк не залучають до неї молодших школярів. Як показують результати нашого дослідження, вони залишаються пасивними

учасниками таких акцій, їм відводиться роль спостерігачів та глядачів. Лише активна взаємодія з природою здатна виховати найкращі людські якості, пробудити почуття. А тому так необхідно забезпечити практичну діяльність учнів, надати їм можливість своєю працею зберігати, шанувати, плекати природу – дбати про неї.

Плануючи працю дитини в природі, ми врахували психологічні особливості молодшого школяра, їхні знання, рівень готовності до реалізації плану дій. Практична діяльність молодших школярів у природі, за нашими висновками, має бути пропонуванa або ж самостійно обрана ними і тому відповідати таким вимогам:

- бути чітко організованою, відбуватись у комфортних психологічних умовах, задовольняти інтереси, інтелектуальні та духовні потреби дитини;
- викликати у дитини бажання і потребу діяти;
- бути суспільно та особистісно значущою для дитини;
- мати усвідомлений характер;
- має бути цікавою, творчою, посильною;
- забезпечувати перенесення знань у практичну діяльність;
- бути екологічно доцільною і забезпечувати можливість виявлення дітьми їхньої здатності дбати про природу;
- дитина має чітко уявляти або бачити її результат.

Саме ціннісне ставлення молодших школярів, за нашим висновком, є регулятором їхньої поведінки. Засвоєні знання та розвинена емоційно-ціннісна компонента ще не забезпечує екологічно виправданої поведінки (не гарантує того, що дитина уже готова дбати про живий об'єкт). Лише у процесі активної діяльності у молодших школярів починає формуватись певний тип ставлення до природи. Так, дитина може знати, відгукуватися, але дії її будуть спрямовані не на користь природі. За результатами констатувального експерименту нами було зазначено, що традиційна методика екологічного виховання учнів у початковій школі побудована на принципах, які не забезпечують повноцінного формування природоохоронних умінь та їх практичного застосування. Виховання навичок ціннісного ставлення до природи можливе завдяки залученню учнів до спеціально створених уявних та реальних ситуацій, безпосередньої природоохоронної діяльності. Тому, пропонуючи систему завдань, у зміст та їх структуру було включено різні види практичної діяльності дітей, спрямованої на охорону та збереження природного середовища.

Ефективною та результативною формою організації діяльності молодших школярів виявились так звані уроки „Школи природолюбів”.

Як свідчать результати констатувального експерименту, школа практично не залучає до виховного процесу батьків, не використовує їхньої допомоги й у реалізації програми екологічного виховання молодших школярів. Тим часом позакласна робота для цього має широкі можливості і резерви. Вчителеві лише потрібно добре продумати і спланувати ту ланку роботи, за яку можуть відповідати батьки, що забезпечить цілеспрямований

систематичний, різнобічний, безперервний вплив на особистість молодшого школяра, посилить пізнавальний інтерес, а також сприятиме зародженню партнерських стосунків між дітьми, батьками, учителями у справі порятунку природи.

Батьки можуть брати безпосередню активну участь у проведенні тих чи інших акцій, занять, допомагати учням у підготовці того чи іншого завдання, що позитивно впливає на дітей, підвищує важливість такої роботи (якщо за таку справу береться тато чи мама, то це важливо і потрібно).

Для ефективного функціонування експериментальної технології виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до природи у позакласній роботі нами було заплановано основні напрями взаємодії дітей з родинами. Серед форм такої співпраці визначено: лекції, бесіди, консультації, конференції, засідання круглого столу, які проводились з батьками молодших школярів з метою підвищення рівня їхньої екологічної культури, створення разом з учнями «Порадника для батьків». Крім того, функціонування так званого «Клубу домашнього докільця» стало одним із ефективних засобів організації спільної природоохоронної діяльності батьків, їхніх дітей та вчителів. Спільне планування проведення певних акцій («Деревце», «Квіти мого краю», «Допоможи природі», «Твори добро»), виставок («Світ очима дітей», «Турботливі руки – щедра природа», «Мить природи»), свят («Природа – наш дім», «Любімо природу») сприяло підвищенню інтересу дітей до природи, розвитку їх здатності любити і дбати про неї. Однією з найбільш результативних форм взаємодії сім'ї та школи виявились так звані проекти, мета яких – організація спільної пізнавальної, еколого-естетичної та практичної діяльності дітей, членів їхніх сімей та учителів. Охарактеризуємо основні структурні компоненти проектів (рис.1).



Рис. 1. Основні структурні компоненти проектів

Позакласна робота з молодшими школярами організована у вигляді проєкту передбачала: детальний аналіз ситуації, стану, у якому перебуває природа чи окремий її об'єкт; визначення напрямів та завдань проєкту, спрямованої на формування готовності надання допомоги природі, виховання активної екологічно доцільної поведінки в природі.

Цей етап сприяє забезпеченню молодших школярів живою творчою діяльністю і покликаний задовольнити їхні інтереси, природну активність, ініціативу. Ефективний вибір завдань позакласної роботи забезпечував її яскравість та оригінальність. У таких проєктах учні брали активну участь, висловлювали свої думки, припущення, шляхи розв'язання тих чи інших завдань. Велику допомогу надавали запроваджені нами так звані “Скарбнички добрих дій і вчинків у природі”, у яких молодші школярі планували свою діяльність, самостійно визначали ту ділянку роботи, якою б вони хотіли зайнятись, пропонували варіанти розв'язання тієї чи іншої ситуації. Зразок сторінки за листопад представлено у додатку.

“Проєкти турботливих” вирізнялись тематикою, змістом та тривалістю виконання: довготривалі (протягом 6-8 занять), середньотривалі (3-4 заняття) і короткотривалі (1-2 заняття). Як підтверджують результати експериментальної роботи, довготривалі проєкти доцільно пропонувати для виконання на весь колектив методом сіткового графіку. За цих умов учасники розподіляються на групи, визначаються форми, методи роботи.

До етапу планування варто залучати учнів, учителів, батьків. Цей етап передбачає ознайомлення зі схемою роботи, складання пам'яток, листівок, телеграм, інструктажів, карт, маршрутів тощо. Від якості планування залежить успіх усієї виховної справи. Правильно складений план як програма майбутніх дій, важливість яких мають усвідомити молодші школярі, визначить напрям роботи, головні завдання, забезпечить їх комплексне вирішення.

Третій етап – організація безпосередньої діяльності. Ним передбачена реалізація завдань виховної справи: проведення спостережень, виконання розвідок, підготовка матеріалів виховної справи, трудова діяльність молодших школярів. Так, працюючи над загальною виховною справою “Стежинами добра і краси” було створено 5 груп дітей, кожна з яких мала своє завдання (за технологією колективного творчого виховання):

“Дослідники” – проведення розвідки з метою пошуку тих об'єктів природи, яким необхідна допомога;

“Рятівники” – надання негайної допомоги (прибирання території, поливання кущів, дерев, квітів, підв'язування гілок тощо);

“Кореспонденти” – підготовка інформації про ті об'єкти, які було врятовано спільними зусиллями;

“Фотографи” – підготовка фото (відеоматеріалів);

“Художники” – підготовка творчих робіт.

Підведення підсумку роботи – це своєрідний результат, звіт, який проводився у формі свята, концерту, засідання, включав організацію виставок молодших школярів, нагородження учасників, оголошення плану наступних дій, складання графіків чергувань тощо. Одночасно виготовлялися стінні газети, організовувались виставки малюнків та прозово-поетичних творів, написаних молодшими школярами у процесі виконання проєктних видів діяльності.

Як підтверджують результати нашого дослідження, використання проєктів дало змогу організувати діяльність молодших школярів, кожен етап якої ними самостійно планується. Це ефективний засіб розвитку ініціативи, творчості, впливу на емоції дитини, її пізнавальні можливості, формування основ ціннісного ставлення до природи. Специфіка таких заходів у тому, що вони орієнтують молодших школярів на пошуково-дослідну діяльність, забезпечують реальну можливість і необхідність активної праці в природі, враховують потреби, інтереси, вікові та індивідуальні особливості молодших школярів, сприяють розвитку емоційно-цінних, пізнавальних, вчинково-діяльнісних установок, забезпечують безпосередню взаємодію дитини з природою, активну працю, і головне – об'єднують зусилля дорослих і дітей, спрямованих на розвиток здатності розуміти, відчувати, оберігати природу і творчою працею намагались примножувати і покращувати її.

Плануючи проєкти такого роду, ми намагалися урізноманітнити діяльність дітей, надати їм можливість вибору, а тому нами було розроблено три блоки виховних справ відповідно до етапів моделі формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи: 1 блок – “Краса в природі”; 2 блок – “Знай! Люби і бережи!”; 3 блок – “Турботливі ручки”.

Кожен з названих блоків включав спільні справи, які виконували молодші школярі, обираючи той напрямок, яким би вони хотіли зайнятись. Так, блок “Краса в природі” включив такі виховні справи: “Пори року”; “Право на життя”, “Моє дерево (квітка, кущ)”; “Я і природа”; “Чарівні скриньки”; “Джерельна вода”; “Стежка добра і краси”. Блок “Знай! Люби і бережи!”: “Розвідники природи”; “Природа – наша матінка”; “Фарби осені”; “Друзі моєї сім’ї”; “Стежка природи”; “Вулицями міста Природоград”, „Допоможи природі”. Блок “Турботливі ручки”: “Причепури доквілля”; “Зимові зустрічі”; “Мій квітник”; “Швидка зелена допомога”; “Добрі справи моєї сім’ї”; “Мій двір”, „Моє місто”.

У процесі експериментальної роботи було розроблено та апробовано усі теми проєктів кожного блоку. Як приклад пропонуємо одну із розробок проєкту “Право на життя” блоку “Краса природи” у 4 класі (додаток 8).

Виконання проєкту поетапне: перший блок доцільно провести у вигляді евристичних бесід. Самі учні не можуть оцінити глибину проблеми, тому ми допомагали їм знаходити потрібну інформацію, зорієнтовували у виборі дій.

Наступний блок також вимагає поетапного виконання і має таку структуру:

- а) вибір об'єкта дослідження;
- б) ознайомлення з природним середовищем навколо об'єкта;
- в) вибір конкретних справ для покращення ситуації (застосування художньо-естетичного підходу до наукової інформації).

Проект може виконуватись учнями індивідуально, а також, урахувавши бажання дітей, можна створити 3-4 групи, кожна з яких виконуватиме певне завдання. Учні обговорюють, якої допомоги потребують жаби, чим вони можуть їх “порадувати”, шукають цікаву інформацію, пропонують власний варіант творчого розв'язання проблеми.

Працювати з проектом можна як завгодно довго, дописуючи нові факти, добрі справи, які можна зробити для її користі. Основні принципи виконання проекту: послідовність, науковість, свідомість, активність, творчість.

Для ефективного проведення проекту „Жаби наших водойм” було здійснено підготовчу роботу з учнями, яка включала ознайомлення молодших школярів із загальною характеристикою класу земноводних, збирання матеріалу про жаб, екскурсія до водойм. Учні склали вірші, оповідання, казки про цих незвичайних істот.

Результативність виконання проектів великою мірою залежить від креативності вчителя та його бажання передати дітям своє глибоке занепокоєння долею окремих природних об'єктів. Вагомою є також форма організації звіту про здійснену роботу: фотоколажі, стінні газети, репортажі з місця подій, творчі роботи тощо.

Роботу над створенням проектів проводили у тісній взаємодії між дітьми та батьками, обговорювали кожен його етап, брали до уваги висловлювані пропозиції. У процесі експериментального дослідження відзначено високу результативність у проведенні акцій такого типу: насамперед, ми спостерігали зацікавленість з боку батьків, їхнє бажання бути корисними. Кожна сім'я намагалась якомога краще виконати доручену ділянку роботи і представити її результати. У ході реалізації завдань проектів батьки відмічали, що їхні діти стали набагато спостережливішими, зріс їхній інтерес до природи.

Так, метою проекту “Мій двір” було передбачено покращення зовнішнього вигляду ігрових майданчиків, територій, відведених під зелені насадження, клумб тощо. За свідченнями батьків, їх діти слідкували за чистотою, спокоєм, приведені у порядок території охоронялися ними. Молодші школярі разом зі своїми батьками висаджували квіти, дерева, кущі. Під час проведення проекту діти переживали, обмінювалися інформацією, досвідом, запрошували один одного до себе в гості, аби похвалитися результатами своєї роботи. Учні були стурбовані вчинками з боку дорослих та інших дітей, яких раніше навіть не помічали. Так, Катя В., учениця 4-го

класу повідомила, що їй довелося спостерігати таку картину, коли її сусід вивів гуляти у двір свого собаку: *“...ігровий майданчик для цього не призначений. Я зробила зауваження, але хлопець не думав мене послухати”*. Обуренню дитини не було меж. Ця ситуація була винесена на загальний розсуд, і діти самі дійшли висновку: *“Необхідно виготовити інформаційні таблички, які б забороняли подібні дії”*, а один із учнів запропонував накласти штрафні санкції. Гуртківці обурювались тим, що менші діти топтали висаджені ними квіти, лами гілки, смітили.

Забезпечити комплексний вплив на емоційно-ціннісну, інтелектуальну, практичну сферу особистості учня вдалось за допомогою використання ефективних і неординарних форм позакласної роботи, таких як театралізовані дійства, вистави, у яких головними діючими особами ставали самі учні. Беручи на себе роль об'єктів та явищ навколишнього світу, молодші школярі переймалися їх потребами, починали розуміти їх стани. Доцільним стало залучення до організації та самого процесу створення подібних дійств учнів з чітко вираженим суб'єктно-непрагматичним та соціально-споживчим типом ставлення до природи. Вони, приймаючи ролі об'єктів, скалічених об'єктів (дерево зі зламанною гілкою, птаха з підбитим крилом, зірвана квітка тощо), переймалися їх проблемами, намагалися відчувати їхній біль і страждання. Використання елементів гри, музики, пісні, танцю, підсилювало емоційну компоненту, справляло враження на молодших школярів, сприяло органічному злиттю учасників вистави з об'єктами втілення. Молодші школярі, програючи ту чи іншу ситуацію, отримували перші уроки милосердя, добра, любові і краси, вчилися віднаходити правильні рішення.

Ефективним прийомом, який дав змогу учням проаналізувати, спрогнозувати ситуацію та її наслідки, стало придумування ними кінцівок вистав. Як приклад, пропонуємо міні-виставу “Подарунок для матері”, яку успішно показували учні 3 класу, попередньо склавши її позитивну кінцівку (див. додаток).

Як засвідчують результати нашого дослідження, організовуючи таку роботу з молодшими школярами, варто пам'ятати, що:

- основою створення сюжету має бути реальна ситуація;
- участь в організації і постановці вистави мають брати участь усі діти, залучившись підтримкою батьків, старших учнів;
- вистава має спонукати дітей до дій і вчинків у природі, викликати бажання дбати про природу;
- особливу увагу слід приділяти підготовчій роботі (виготовлення декорацій, костюмів, необхідного обладнання тощо).

У розробленому нами експериментальному матеріалі однією з ефективних форм позакласної діяльності молодших школярів ми визначили мандрівки в природу, які позитивно впливають на емоційно-чуттєву сферу молодших школярів, забезпечують пізнання нового, усвідомлення звуків та

залежностей у природі, уможливають практичну діяльність молодших школярів, створюють усі умови для успішного спілкування учнів з природою, сприяють розвитку естетичних почуттів, формуванню ціннісного ставлення до природи. Як показують результати нашого дослідження, доцільно їх проводити незалежно від пори року та підготовленості дітей. Результативність їх залежить від компетентності учителя, його професійного потенціалу, а також від ретельної підготовки плану проведення мандрівки.

Учитель заздалегідь має визначити тему, об'єкти для спостережень та відповідне обладнання. Окремим етапом підготовчої роботи є організація учнівських мікродосліджень, розвідок, проведення дослідів, спостережень, підбір художніх матеріалів тощо.

Тематика мандрівок має бути різною. Усе залежить від завдань, які може розв'язувати ця форма організації діяльності молодших школярів. Скориставшись сезонним принципом, ми розробили такі теми мандрівок: “В гості до Лісовичка”, “Зимові зустрічі”, “Стежками рідної землі”, “Прихід весни”, “Сонячні галявини”, “В гості до Ялинки”.

Отже, ефективно організовані та ретельно підготовлені мандрівки мають великий вплив на емоції та почуття молодших школярів, забезпечують комплексні дії на емоційно-ціннісну, інтелектуальну та дієво-практичну сферу особистості залишають враження на все життя, спонукають до подальшого пізнання природи. Мандрівки в природу мають бути не частими, їх проведення має пов'язуватись з певними змінами в природі (наприклад, “Листопад”, “Снігопад”, поява перших квітів). Обов'язковим компонентом у плані проведення мандрівки мають стати спостереження, виконання молодшими школярами творчих завдань, трудових справ, що допоможе навчити дитину розуміти природу, насолоджуватись її красою та унікальністю, вчасно надавати безкорисливу допомогу, турботливо ставитись до її багатств.

Таким чином, результати формувального експерименту серед форм позакласної діяльності, спрямованої на вироблення у молодших школярів ціннісного ставлення до природи найбільш оптимальним визначають такі, які уможливають комплексний вплив на особистість учня, його емоційно-ціннісну, інтелектуальну та дієво-практичну сферу. Серед найбільш ефективних було визначено ігри, виховні справи, мандрівки та обґрунтовано педагогічні умови щодо ефективного їх використання.

Методика формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи була підпорядкована єдиній меті – навчити дитину любити, цінувати рідну природу і, відповідно, дбати про неї, оберігати від грубого втручання невігласа. Духовно освячена творча праця дітей у природі стала більш кориснішою, ніж сотні бесід, проведених з ними у процесі навчальної діяльності. Всі форми виховного впливу були чітко зорієнтовані на особистість учня, що забезпечило появу бажаних у сфері ставлення дитини до природи з поступовим наближенням його до ціннісного.

Урізноманітнення форм позакласної роботи дало змогу проілюструвати їх ефективність не тільки у напрямку накопичення знань учнів, але і у напрямку налагодження співпраці з батьками.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з виховання ціннісного ставлення до природи у молодших школярів у позакласній роботі

Перевірка технології виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до природи у процесі позакласної роботи показала, що однією з ефективних форм роботи став гурток екологічного спрямування “Природолюб”, до якого входили учні експериментальних класів. Гурток діяв відповідно до розробленої програми протягом 2-х років.

“Природолюб” – один із можливих варіантів програми гуртка, спрямованого на формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи. Запропонована програма забезпечує розвиток у молодших школярів внутрішньої спрямованості на взаємодію з природою, сприяє розвитку системи знань про природу, формування основ екологічно доцільної поведінки у природі. Крім того, програма орієнтована на співпрацю з батьками, що забезпечує взаємозв’язок у системі “сім’я-школа” для успішної реалізації ідей ціннісного ставлення до природи.

Ураховуючи складність та багатоаспектність процесу формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи – основи екологічної культури особистості, програма розрахована на 2-річний термін її реалізації, відповідно: 3 та 4 класи початкової школи. Програма для 3-4 класів – “Пізнаємо природу серцем”; 3 клас – програма “Цікавий світ навколо нас”; 4 клас – програма “Збережемо навколишній світ”. Перший етап основним своїм завданням передбачає формування у молодших школярів певних емоційно-ціннісних установок на взаємодію з природою. Для реалізації цього завдання програма визначає такі форми організації еколого-виховної діяльності молодших школярів: бесіди, ігри, театри, мандрівки, спостереження, емоціогенні ситуації, фото-, відеостудії, уроки милування природою.

Завданням другого етапу програми є організація пізнавальної діяльності молодших школярів, збагачення інтелектуальної сфери знаннями про природу дієво-практичного характеру (уроки, аукціони, робота з книгою, хвилинки-цікавинки, інформативно-консультативні куточки тощо).

Третій етап спрямований на використання учнями своїх знань у практичній природоохоронній діяльності. Серед форм роботи програма пропонує: проекти, трудові десанти, акції. Етапи програми не є чимось чітко визначеним, оскільки у межах кожного з них можуть бути реалізовані завдання двох інших. Поетапний поділ є умовним, що забезпечує

зосередження уваги на тому чи іншому аспекті, сфері особистості. Так, у 3 класі особливу увагу приділяємо корекції емоційно-ціннісних установок, естетичній цінності природи, її неповторності, самоцінності, що має пробуджувати бажання спілкуватися з нею, милуватись її красою. З учнями 3-го класу також якомога більше намагаємось дізнатись про природу, збагачуємо інтелектуальну сферу знаннями дієво-практичного характеру. Учні 4-го класу вправляються у завданнях, спрямованих на реалізацію їхнього емоційно-пізнавального потенціалу. У конкретних ситуаціях (спеціально створених або ж природних), вчать надавати допомогу тим, хто її потребує, розв'язати проблему, вибрати правильний розв'язок тощо. Для цього програма визначає найбільш оптимальні форми організації дитячої праці: проекти, акції, трудові десанти, виховні ситуації.

Програма “Природолюб” має гуманістичну спрямованість, є основою формування екологічної культури молодших школярів. Пропонована програма може бути використана як програма творчого об'єднання учнів (гурток, клуб, об'єднання за інтересами) у позаурочний час.

Таким чином, додержання пропонованого алгоритму та структури забезпечить вимогу комплексного впливу на особистість молодшого школяра з метою формування ціннісного ставлення до природи.

Після завершення формувального експерименту було проведено прикінцевий зріз з метою перевірки ефективності та результативності впровадження організаційно-педагогічної моделі формування ціннісного ставлення молодших школярів до природи. З метою проведення формувального етапу експерименту із загальної кількості учнів, які взяли участь у констатувальному експерименті, було виділено контрольну та експериментальну групи. Обчислення підтвердили, що частотні показники результатів обстеження учнів цих груп статистично не відрізняються, що дозволяє використовувати їх для проведення педагогічного експерименту.

Формувальний експеримент охопив 386 учнів міських та сільських шкіл: 200 учнів – контрольні групи та 186 – експериментальні. У експериментальних класах запроваджувалась розроблена відповідно до педагогічної технології методика виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до природи.

Порівняльний аналіз контрольного зрізу після завершення формувального етапу експерименту з попередніми даними, отриманими за підсумками констатувального етапу експерименту, проводився згідно з визначеними в п.1.3 дисертаційного дослідження критеріями сформованості ціннісного ставлення молодших школярів до природи на основі методик, що використовувалися на діагностичному етапі експериментальної роботи.

I субетап контрольного експерименту, спрямований на виявлення показників критерію *позитивності*, передбачав з'ясування змін у пізнавальному інтересі учнів до природи, рівні їхніх знань про природу та вмінні оцінювати небезпечну для природи ситуацію.

Як показують результати обстеження, позитивним наслідком проведеної експериментальної роботи виявилась тенденція підвищення у молодших школярів орієнтованості у природничих знаннях.

Порівняно з даними констатувального зрізу кількість учнів початкових класів, які виявляють активний пізнавальний інтерес до природи, збільшилась як в експериментальній, так і в контрольній групах. Таких виявлено: на початку дослідження в експериментальній групі – 6,78%, у контрольній групі – 5,45%; у кінці дослідження в експериментальній групі – 9,32%, у контрольній – 8,18% учнів. Кількість же учнів, які не виявляли пізнавального інтересу до природи зовсім, зменшилась з 65,25% до 44,92%, в експериментальній групі з 59,09% до 48,18% в контрольній.

Оскільки припускаємо, що в результаті проведеного експерименту досліджений показник змістового критерію зріс статистично значущо, то з метою порівняння до та після експериментальних даних, виражених у відсотках, використано χ^2 -критерій (1.1). Для контрольних груп значення $\chi^2=5,54$ за показником “активний пізнавальний інтерес до природи” менше за відповідне граничне значення χ^2 -критерію при $m-1=3$ ступенях свободи, яке складає 7,81 при вірогідності допустимої помилки менше 0,05. Отже, зміни у пізнавальному інтересі молодших школярів контрольних груп, які відбулися протягом цього часу, не є статистично значущими. Для експериментальних груп $\chi^2=14,43$ більше за відповідне табличне значення. Отже, в пізнавальному інтересі учнів експериментальних груп відбулися статистично значущі зміни в результаті застосування експериментальної методики формування ціннісного ставлення до природи.

Результати повторного дослідження рівня знань дієво-практичного характеру засвідчують позитивну тенденцію якісного покращення процесу засвоєння, усвідомлення і переосмислення знань про природу, їх важливість на сучасному етапі історичного розвитку суспільства. Учні експериментальної групи більш свідомо, аргументовано застосовували знання про природу у своїх відповідях, демонстрували кращі знання про природу у порівнянні з учнями контрольної групи. Їхні відповіді відзначались конкретністю стосовно кожної з пропонованих ситуацій. У відповідях молодших школярів прослідковувалась тенденція готовності надання допомоги, вміння використовувати знання відповідно до ситуації.

Так, вправно розв’язуючи завдання блоку “Що я знаю про природу”, учні правильно називали фактори життя і росту рослин (“тепло, повітря, поживні речовини, волога, сонячне світло тощо”), їхні органи та суттєві відмінності одного класу від іншого. Покращились знання дітей стосовно технології виконання дій. На питання анкети про конкретні природоохоронні дії учні давали відповіді, достатньо глибокі для виконання ними діяльності, спрямованої на охорону, збереження і раціональне використання природи.

На початку експерименту молодших школярів з високим рівнем знань дієво-практичного характеру виявлено: в експериментальній групі – 2,54%, у

контрольній – 2,73%; у кінці експерименту: в експериментальній – 5,93%, у контрольній – 3,64% майбутніх учителів. Кількість учнів, які показали незадовільний рівень знань про природу, зменшилась в експериментальній групі з 71,19% до 53,39%, а в контрольній з 67,27% до 58,18%.

Порівняємо до- та післяекспериментальні дані, виражені у відсотках, за допомогою χ^2 -критерію, що обчислюється за формулою (1.1). Для контрольних груп значення $\chi^2=4,11$ за показником “знання дієво-практичного характеру” менше за відповідне граничне значення χ^2 -критерію при $m-1=3$ ступенях свободи, при вірогідності допустимої помилки менше 0,05. Отже, зміни рівня знань молодших школярів контрольних груп про природу, які відбулися протягом формувального експерименту, не є статистично значущими. Для експериментальних груп значення $\chi^2=11,23$ більше за відповідне табличне значення. Отже, в рівні знань про природу молодших школярів експериментальних груп відбулися статистично значущі зміни в результаті застосування експериментальної методики формування ціннісного ставлення до природи.

Подальше дослідження даного критерію засвідчило, що учні, демонструючи вміння оцінки ситуації, творчо підходили до її розв’язання. У кожній із запропонованих ситуацій учні знаходили проблему та пропонували власний варіант її розв’язання. Наприклад, у ситуації “Їжачок” Сашко П. вважає, що “треба випустити їжака і не тримати його в ящику, оскільки це може йому лише нашкодити”. У ситуації “Термометр” Ніна Р. запропонувала “помістити розбитий термометр у металеву банку та зателефонувати у санепідемстанцію”, у ситуації “Автомобіль” Кіра К. так розв’язує проблему: “розмістити навколо озера знаки, які забороняють мити авто і попереджають про штраф”.

Результати дослідження засвідчують, у цілому, позитивну динаміку у молодших школярів експериментальних груп у вмінні оцінити ситуацію, що склалася у природі. Так, на початку експерименту було виявлено молодших школярів, що не вміли оцінити ситуацію, в експериментальній групі – 68,64%, у контрольній – 61,82%; робили це якісно і без значних зусиль в експериментальній – 0,85%, у контрольній – 1,82%. У кінці експерименту кількість їх була дещо іншою. Кількість молодших школярів, що не вміють оцінити ситуацію, зменшилась в експериментальній групі до 50,85%, у КГ – до 55,45%. Збільшилась кількість молодших школярів, які навчились оцінювати ситуацію адекватно, в експериментальній групі до 6,78%, у контрольній – лише до 2,73%.

Порівняння до- та післяекспериментальних даних за показником “вміння оцінити ситуацію” свідчить, що зміни уявлень молодших школярів контрольних груп, які відбулися протягом формувального експерименту, не є статистично значущими, оскільки обчислене за формулою (1.1) $\chi^2=5,68$ менше за відповідне граничне значення. Для експериментальних груп значення $\chi^2=8,86$ більше за відповідне табличне значення. Отже, в уміннях

учнів експериментальних груп оцінювати ситуацію відбулися статистично значущі зміни в результаті застосування експериментальної методики.

Аналогічно процедурі, застосованій у п. 1.3. роботи, за сумарними показниками стандартних балів було визначено рівні здатності молодших школярів орієнтуватись в інформаційному просторі з урахуванням окремих показників даного критерію сформованості ціннісного ставлення до природи. Сукупна динаміка здатності молодших школярів орієнтуватись в інформаційному просторі представлена у таблиці 3.

Таблиця 3

**Динаміка змін критерію позитивності у молодших школярів
ціннісного ставлення до природи, %**

Рівні сформованості критерію	На початку дослідження		У кінці дослідження	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
високий	20	20	24	22
середній	64,8	60,2	70,1	68
низький	15,2	19,8	5,9	10

Отже, наприкінці формувального експерименту високий рівень критерію позитивності виявили 24% молодших школярів експериментальної групи, середній рівень – 70,1%, низький рівень – 5,9% учнів. Те, що досліджуваний критерій ціннісного ставлення до природи в експериментальній групі зріс статистично значущо, доводять і підрахунки χ^2 -критерію, який перевищує критичне значення ($\chi^2=23,79$).

У контрольній групі даний критерій статистично значуще не змінився. Результати дещо покращились. Так, високий рівень виявили 22% молодших школярів (на початку експерименту - 20%). Збільшилась кількість молодших школярів з середнім рівнем підготовки (з 60,2% до 68%) і, зменшилась кількість молодших школярів з низьким рівнем (з 19,8% до 10%). Відповідно і значення χ^2 -критерію менше за критичне – лише 3,10.

Таким чином, є підстави стверджувати, що проведена робота з розвитку пізнавальних можливостей молодших школярів, збагачення їхньої інтелектуальної сфери знаннями про природу та існуючі взаємозв'язки у системі “природа – людина” позитивно впливає на пізнавальний інтерес учнів до природи, рівень їхніх знань про природу та вміння оцінювати небезпечну для природи ситуацію. Організація пошуково-дослідної, інтелектуальної діяльності учнів, розвиток їхньої спостережливості на виховних годинах, хвилинках-цікавинках, засобами усних журналів, аукціонів, естафет на другому етапі формувального експерименту забезпечили якісне покращення засвоєння молодшими школярами знань про природу.

Дослідження критерію суб'єктності протягом II субетапу контрольного експерименту засвідчило позитивні зміни у потребово-мотиваційному підґрунті спілкування дітей з природою та емоційно-

ціннісних установках на взаємодію з природою.

Діагностика потребово-мотиваційного підґрунтя спілкування дітей з природою засвідчила збільшення частки морально-етичних та естетичних мотивів взаємодії з природою (див. додаток 8) до 10,00% в учнів контрольної (на початку експерименту – 7,27%) і 12,71% експериментальної груп (на початку – 5,09%). Молодші школярі тепер, керуючись іншими установками на взаємодію з природою, все більше вбачають у ній не лише джерело задоволення власних потреб, а й передумову естетичного задоволення (*“Я люблю природу, бо вона – джерело краси”, “Я бережу природу, адже я – її частина”, “Мені подобаються мурахи, тому що вони маленькі та беззахисні”*).

Одночасно частка утилітарної мотивації зменшилася до 35,45% у молодших школярів контрольної (до експерименту – у 45,45%) і 27,97% експериментальної груп (до експерименту – 53,39%). Утилітарно-прагматичні установки на взаємодію з природою все більше набувають ознак морально-етичних та гуманістичних (*“Я бережу природу і люблю її через те, що я сильніший за неї і можу багато чого зробити їй на користь і допомогти”*).

Статистичне порівняння до- та післяекспериментальних даних за цим показником свідчить, що зміни мотивів спілкування з природою, які відбулися протягом формувального експерименту у молодших школярів контрольних груп, не є значущими, оскільки за формулою (1.1) $\chi^2=4,66$ менше за відповідне граничне значення, яке складає 7,81 при вірогідності допустимої помилки менше 5%. Для експериментальних груп значення $\chi^2=10,60$ більше за відповідне табличне значення. Отже, в потребово-мотиваційному підґрунті молодших школярами експериментальних груп спілкування з природою відбулися статистично значущі зміни в результаті застосування експериментальної методики.

Аналізуючи результати дослідно-експериментальної роботи з корекції емоційно-ціннісних установок молодших школярів на взаємодію з природою, ми відзначили якісне покращення ціннісних установок на взаємодію з природою молодших школярів експериментальних груп. Було помічено зміщення місця природи в ієрархії цінностей на перші позиції. Усе більше учні усвідомлюють її незаперечну вартість та самоцінність. Прагматизм у ставленні до природи набуває рис безкорисливої допомоги. Наприклад, аналізуючи ситуацію “Пташеня”, учні так розв’язують дану проблему: *“Це сороченя. Воно маленьке та беззахисне. Його потрібно повернути назад до гнізда.”*

До того ж аналіз відповідей учнів на питання про зв’язок почуттів та настроїв дитини з природою підтвердив, що проведена науково-дослідна робота сприяла кращому емоційному розумінню природи учнями експериментальних груп. Було відслідковано позитивну динаміку залежності настрою та почуттів молодших школярів від погоди та станів природи, її

явищ та взаємодії з окремими представниками флори та фауни. Молодші школярі експериментальної групи у своїх відповідях зазначали, що “коли я бачу розквітлу квітку, мені хочеться посміхнутись”, “зламана гілка плаче разом зі мною”.

Серед молодших школярів експериментальної групи майже зникла категорія, яка не відчуває впливу природи на свої емоції. Так, кількість виборів варіанта “природа не впливає на мій настрій” зменшилась відповідно з 24,58% до 9,32%, причому таких учнів, що не визначились, не залишилось зовсім. Натомість молодші школярі контрольних груп не показали значних змін і надали відповіді, що майже не відрізняються від наданих на початку експерименту.

Молодші школярі експериментальної групи показали значно вищий рівень емоційно-ціннісних установок на взаємодію з природою, в той час як контрольна група майже залишилася на доекспериментальному рівні. Так, до експерименту кількість учнів з особистісною орієнтацією на позитивне сприйняття природи та установкою на оцінку власних і чужих дій у природному середовищі, становила 3,39% в експериментальній і 2,73% у контрольній групі. Після формувального експерименту кількість учнів з високим рівнем емоційно-ціннісних установок досягла 7,63% в експериментальній групі, а у контрольній – 5,46%. Проте в експериментальній групі суттєво зменшилася кількість молодших школярів, у яких мотивація до природоохоронної роботи не виявляється: з 45,76% до 17,80%. У контрольній групі – з 37,27% лише до 30,00%. Статистична обробка наведених даних підтверджує значущість змін в експериментальній групі ($\chi^2=9,97$) і незначущість у контрольній групі ($\chi^2=4,75$).

Здійснене обстеження молодших школярів дає змогу представити сукупну динаміку внутрішньої спрямованості на активну взаємодію з природою (таблиця 4). Процедура визначення рівнів мотиваційного критерію з допомогою стандартних балів була описана раніше. Відповідно до здійсненої обробки даних, за результатами комплексного обстеження мотивації було відзначено позитивні зміни в експериментальній групі.

Таблиця 4

Динаміка змін критерію суб’єктності сформованості у молодших школярів ціннісного ставлення до природи, %

Рівні сформованості критерію	На початку дослідження		У кінці дослідження	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
високий	12,32	9,09	17,8	15,46
середній	52	51,82	61,78	49,09
низький	35,68	39,09	20,42	35,45

Так, відбулося зростання кількості молодших школярів експериментальної групи з високим рівнем мотиваційного критерію з 12,32%

(до експерименту) до 17,8% (після експерименту), кількість молодших школярів з низьким рівнем знизилася з 35,68% до 20,42%. Ці зміни є статистично значущими, оскільки $\chi^2=24,49$, обчислено за формулою (1.1), більше за відповідне табличне значення $\chi^2=7,81$.

Зміни, зафіксовані у контрольній групі, є статистично незначущими, оскільки $\chi^2=3,83$. Хоча у ній теж відбулися позитивні зрушення: молодших школярів з високим рівнем мотиваційного критерію збільшилось з 9,09% до 15,46%, а з низьким – зменшилося з 39,09% до 35,45%. Те, що зміни в експериментальній групі, на відміну від контрольної, є статистично значущими, дає підстави говорити про ефективність розробленої методики формування ціннісного ставлення учнів до природи.

На III субетапі експериментального дослідження ми пересвідчилися у ефективності проведеної роботи щодо покращення показників *непрагматизму*. Аналіз даного критерію сформованості ціннісного ставлення молодших школярів до природи виявив, що в учнів експериментальної групи відбулись позитивні зрушення в усвідомленні необхідності надання допомоги як природі в цілому, так і окремим об'єктам природи, своєї ролі й свого значення у покращенні і вдосконаленні навколишнього середовища, більше спрямування на конкретні дії природоохоронного характеру.

Молодші школярі експериментальних груп виявляють бажання допомогти природі і повністю його реалізують. Чітко знають, як це можна зробити. Діти вправляються з посадкою дерев, перев'язуванням гілок, опікуються голодними птахами. Цікавими та змістовними є творчі роботи учнів, у яких прослідковується їхня готовність надати конкретну допомогу природі. Так, Сашко К. пише: *“Людина, коли допомагає природі, допомагає собі, бо вона є її частиною. Здорова природа – здорова людина. Ми з татком посадили дерево. Тепер воно дає нам кисень. Я кожен день слідкую за ним і дбаю, щоб воно росло.”*

На основі обробки експериментальних даних, отриманих у процесі діагностичного обстеження молодших школярів, встановлено, що кількість тих учнів, які свідомо виявляють готовність надати допомогу природі і демонструють необхідні для цього знання збільшилась в експериментальній групі з 7,63% до 16,56%, у контрольній групі – з 7,27% до 8,18%. На середньому рівні збільшення незначне: з 10,17% до 15,25% в експериментальній групі і з 10,00% до 12,73% у контрольній. В експериментальній групі прослідковується зменшення кількості учнів з низьким рівнем готовності (з 82,2% до 68,19%). У контрольній групі зміни не такі значні (з 82,73% до 79,09%).

У результаті формувального експерименту досліджений показник операційного критерію у молодших школярів експериментальної групи зріс статистично значущо, оскільки за формулою (1.1) $\chi^2=10,98$, що більше за відповідне табличне значення. Отже, в готовності допомагати природі молодших школярів експериментальних груп відбулися статистично значущі

зміни в результаті застосування експериментальної методики. Для контрольних груп зміни не є статистично значущими, оскільки значення $\chi^2=5,99$ і не перевищує граничного значення χ^2 -критерію при $m-1=3$ ступенях свободи, яке складає 7,81 при вірогідності допустимої помилки менше 0,05. Отже, зміни у готовності допомогти природі, які відбулися протягом цього часу в учнів контрольних груп, не є статистично значущими.

Щодо наявності конкретних природоохоронних дій як показника операційного критерію, то результати обстеження після формульованого експерименту підтвердили, що 7,63% молодших школярів експериментальної групи і 7,27% контрольної активно залучаються до природоохоронної діяльності, в той час як до експерименту таких молодших школярів було лише 3,39% в експериментальній і 3,64% в контрольній групі. В експериментальній групі суттєво зменшилася кількість молодших школярів, які не вбачають необхідності природоохоронної діяльності (з 72,03% до формульованого експерименту до 55,08% після). Ці зміни є статистично значущими, оскільки обчислений $\chi^2=9,97$ більше за відповідне табличне значення. У контрольній групі кількість таких молодших школярів значно не змінилася: 68,18% до експерименту і 60,00% після. Ці зміни не є статистично значущими, оскільки $\chi^2=4,75$ менше за відповідне граничне значення.

У результаті обстеження змін в операційному критерії було з'ясовано, що у молодших школярів експериментальної групи більш ефективно усвідомлюють власну роль у збереженні природи та необхідність дій, спрямованих на покращення екологічної ситуації. Крім того, вони активно залучаються до природоохоронної діяльності та отримують від результатів виконаної роботи моральне задоволення. Саме в праці учні вбачають умову збереження природи.

Після переведення рівнів готовності надати допомогу окремим об'єктам природи і наявності конкретних дій природоохоронного характеру для кожного молодшого школяра у стандартні бали було визначено рівні операційного критерію. Їх динаміку представлено у таблиці 5.

Таблиця 5

Динаміка змін критерію непрагматизму у молодших школярів ціннісного ставлення до природи, %

Рівні сформованості критерію	На початку дослідження		У кінці дослідження	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
високий	7,63	7,27	15,25	10
середній	40,68	41,82	51,79	41,82
низький	51,69	50,91	32,96	48,18

Отже, після формульованого експерименту високий рівень не прагматизму виявили 15,25% молодших школярів експериментальної групи, середній рівень – 51,79%, низький рівень – 32,96% учнів. Те, що

досліджуваний критерій в експериментальній групі зріс статистично значущо, доводять і підрахунки χ^2 -критерію за формулою (1.1), який перевищує критичне значення ($\chi^2=16,88$). У контрольній групі якість даного критерію статистично значущо не змінилася: значення χ^2 -критерію менше за критичне ($\chi^2=0,98$).

З метою визначення типів ставлення до природи, отримані рівні критеріїв (таблиця 6) було переведено у стандартні бали відповідно до процедури, описаної вище.

Таблиця 6

Узагальнена оцінка критеріїв сформованості ціннісного ставлення до природи у молодших школярів після експерименту, %

Критерії \ Рівні	високий		середній		низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Позитивність	11,82	15,25	41,82	52,54	46,36	32,21
Суб'єктність	15,46	17,8	49,09	61,75	35,45	20,45
Непрагматизм	10	15,25	41,82	51,79	48,18	32,96

Сумарний показник підраховувався для кожного молодшого школяра окремо у стандартних балах. Учні, сумарний показник яких становив 15-18 балів, виявили ціннісний тип ставлення до природи. Молодші школярі з сумарним показником у 10-14 балів виявили суб'єктно-непрагматичний тип у процесі діагностичного обстеження, 5-9 балів отримали діти з соціально-споживчим типом, 0-4 бали – з утилітарним.

Узагальнивши результати діагностичного дослідження, зібрані протягом контрольного зрізу, ми виявили динаміку всіх рівнів ставлення до природи у контрольних та експериментальних групах (рис. 2).

Аналіз результатів формувального експерименту підтвердив наявність у молодших школярів значного потенціалу для формування ціннісного типу ставлення до природи. Прослідковується якісна динаміка ставлення до природи з усіх визначених типів. Зокрема, зменшилася кількість молодших школярів з байдужим типом ставлення до природи – в експериментальній групі з 47,38% до 25,42%, у контрольній групі – з 57,26% до 42,82%. Позитивною є тенденція збільшення кількості учнів початкових класів з суб'єктно-непрагматичним ставлення – в експериментальній групі з 16,70% до 26,27%, у контрольній групі – з 13,64% до 18,18%, і ціннісного – в експериментальній групі з 6,78% до 17,80%, у контрольній групі – з 4,55% до 12,73%. Усі зміни, що відбулися в експериментальній групі, є статистично значущими і свідчать про успіх формувального експерименту в цілому і дозволяють говорити про ефективність розробленої методики, її адекватність поставленим цілям.

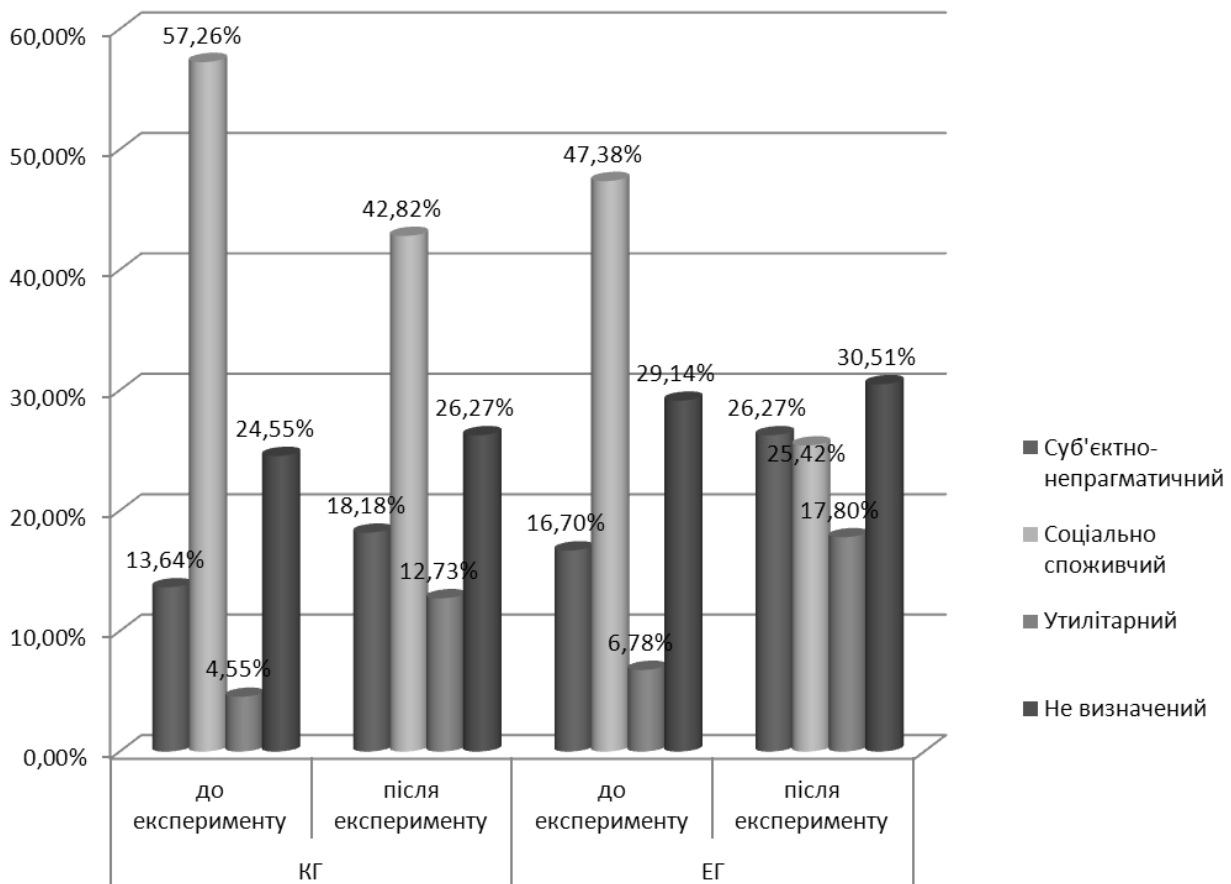


Рис. 2. Динаміка типів ставлення до природи молодших школярів

Отже, порівняльний аналіз типів ставлення до природи учнів початкових класів свідчить, що експериментально-дослідна робота сприяє як кількісним, так і якісним змінам у їх формуванні. Такі зміни яскраво демонструють позитивну динаміку вдосконалення здатності орієнтуватись в інформаційному просторі, внутрішньої спрямованості на активну взаємодію з природою і усвідомленої природоохоронної активності, що впливає на покращення ставлення молодших школярів до природи.

Таким чином, впроваджена у навчально-виховний процес у загальноосвітніх навчальних закладах технологія формування ціннісного ставлення молодших школярів до природи є основою виховання екологічної культури молодших школярів. Аналіз отриманих результатів, порівняння виконання діагностичних завдань молодшими школярами контрольних і експериментальних груп після формувального експерименту в експериментальних групах показали прогнозовані результати зростання рівня сформованості ціннісного ставлення до природи у сучасних молодших школярів унаслідок цілеспрямованого педагогічного впливу, що дозволяє говорити про ефективність розробленої педагогічної технології.

Формувальний етап науково-дослідної роботи передбачав вироблення у молодших школярів ціннісного ставлення до природи у позакласній діяльності.

Технологія виховання ціннісного ставлення молодших школярів до природи уможливлена дотриманням ряду педагогічних умов, головними серед яких ми визначаємо такі:

- врахування особистісного досвіду ціннісного ставлення до природи вчителя й учнів, актуалізація на його основі потреб, мотивів і цілей взаємодії молодших школярів із природою;
- керування операціями пошуку ціннісних об'єктів і явищ природи учнями, їхньої оцінки, вибору й проєкції в поведінці й творчості, розширення суб'єктних функцій молодших школярів;
- інтеграція природничо-наукового й художнього змісту вивчення природи учнями на основі їх чуттєвого досвіду;
- вивчення й застосування учнями творів мистецтва на основі відображеного у них позитивного, суб'єктного, непрагматичного відношення до природи;
- готовність учителів та батьків до застосування позакласної роботи в процесі виховання ціннісного ставлення до природи в молодших школярів.

На основі виділених умов сформульовано основні завдання, які мають розв'язуватись у процесі формувального етапу експерименту (збагачення емоційно-ціннісних реакцій молодших школярів: розвиток гуманістичних, естетичних почуттів; розвиток здатності до емпатії, виховання бажання і потреби у покращенні природи, визнання її виключної цінності; формування альтруїстичних почуттів – основи добродіяння; формування системи знань про природу та взаємозв'язків у системі „Природа-Людина”; включення дітей у вчинкове вправління в системі позаурочної роботи – наслідування, ініціативне добродіяння).

Відповідно до виокремлених педагогічних умов з метою виконання поставлених завдань спроектовано технологію виховання ціннісного ставлення до природи в учнів 3-4 класів у позакласній роботі, відповідно до якої учні послідовно проходять три етапи роботи:

- корекція емоційно-ціннісних установок на взаємодію з природою;
- розвиток пізнавальних можливостей та пошукового інтересу, збагачення інтелектуальної сфери знаннями дієво-практичного характеру;
- реалізація системи природоохоронних дій.

Емоційно-ціннісний етап передбачає реалізацію мотиваційного та операційного компоненту технології та розширення мотиваційного поля школярів і збагачення особистісного досвіду у спілкуванні з природою. У зміст даного етапу включено корекцію емоційно-ціннісних установок молодших школярів на активну взаємодію з природою. Зокрема, розвиток

здатності дитини до співпереживання, захоплення, замилювання природою чи її окремими об'єктами; розвиток потреби у гуманістичних почуттях та екологічно доцільній поведінці.

Інтелектуальний етап передбачав реалізацію змістовного та інструментального компонентів та підвищення рівня екологічної компетентності молодших школярів, розвиток здатності молодших школярів використовувати засвоєні знання у конкретних навчальних ситуаціях. На цьому етапі відбувалося формування у молодших школярів екологічної поінформованості; збагачення інтелектуальної сфери дієво-практичними знаннями про природу і взаємозв'язки у системі “природа-людина-суспільство” дієво-практичного характеру.

Дієво-практичний етап передбачав реалізацію результативного компоненту та включав актуалізацію контактів молодших школярів зі світом природи та екологічної активності молодших школярів. Основна увага зосереджувалась на розвитку в молодших школярів здатності активно захищати, оберігати та відтворювати навколишнє середовище.

Розв'язання завдань формувального етапу експерименту здійснювалось через реалізацію мети та завдань програми гуртка „Природолюб” шляхом використання ефективних методів та форм роботи, проведенням циклу занять, виховних заходів, аукціонів, та включенням дітей у практичну природоохоронну діяльність тощо. Було розроблено три блоки виховних справ відповідно до етапів технології виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до природи: 1 блок – “Краса в природі”; 2 блок – “Знай! Люби ! Бережи!”; 3 блок – “Турботливі ручки”.

Кожен з названих блоків включав спільні справи, які виконували молодші школярі, обираючи той напрямок, яким би вони хотіли зайнятись. Так, блок “Краса в природі” включив такі виховні справи: “Пори року”; “Право на життя”, “Мое дерево (квітка, кущ)”; “Я і природа”; “Чарівні скриньки”; “Джерельна вода”; “Стежка добра і краси”. Блок “Знай! Люби! Бережи!”: “Розвідники природи”; “Природа – наша матінка”; “Фарби осені”; “Друзі моєї сім'ї”; “Стежка природи”; “Вулицями міста Природоград”, „Допоможи природі”. Блок “Турботливі ручки”: “Причепури доквілля”; “Зимові зустрічі”; “Мій квітник”; “Швидка зелена допомога”; “Добрі справи моєї сім'ї”; “Мій двір”, „Мое місто”.

У процесі експериментальної роботи було розроблено та апробовано усі теми проектів кожного блоку.

Аналіз результатів формувального експерименту підтвердив наявність у молодших школярів значного потенціалу для формування ціннісного типу ставлення до природи. Порівняльний аналіз контрольного зрізу після завершення формувального етапу експерименту з даними, отриманими за підсумками констатувального етапу, засвідчив позитивну динаміку змін у ставленні молодших школярів до природи. Зокрема, зменшилася кількість молодших школярів із негативно-байдужим типом ставлення до природи – в

експериментальній групі з 47,38% до 25,42%, у контрольній групі – з 57,26% до 42,82%. Позитивною є тенденція збільшення кількості учнів початкових класів із позитивно-зацікавленим типом ставлення – в експериментальній групі з 16,70% до 26,27%, у контрольній групі – з 13,64% до 18,18%, і ціннісного – в експериментальній групі з 6,78% до 17,80%, у контрольній групі – з 4,55% до 12,73%. Усі зміни, що відбулися в експериментальній групі, є статистично значущими і свідчать про успіх формувального експерименту в цілому і дають підстави говорити про ефективність розробленої методики, її адекватність поставленим цілям.

Отже, порівняльний аналіз типів ставлення до природи учнів початкових класів свідчить, що експериментально-дослідна робота сприяє як кількісним, так і якісним змінам у їх формуванні. Такі зміни переконливо демонструють позитивну динаміку вдосконалення здатності орієнтуватись в інформаційному просторі, внутрішньої спрямованості на активну взаємодію з природою та усвідомленої природоохоронної активності, що впливає на покращення ставлення молодших школярів до природи.

Таким чином, упроваджена у навчально-виховний процес у загальноосвітніх навчальних закладах технологія виховання ціннісного ставлення молодших школярів до природи є основою виховання екологічної культури молодших школярів. Аналіз отриманих результатів, порівняння виконання діагностичних завдань молодшими школярами контрольних і експериментальних груп після формувального експерименту в експериментальних групах підтвердили прогнозовані результати зростання рівня сформованості ціннісного ставлення до природи у сучасних молодших школярів унаслідок цілеспрямованого педагогічного впливу, що дає підстави говорити про ефективність розробленої технології.

Експериментальні дані свідчать, що процес виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до природи набуває ефективності за умов урахування логічного шляху розгортання виховних впливів – від корекції емоційно-ціннісної свідомості завдяки нагромадженню екологічно орієнтованих знань до організації практичної діяльності в природі.

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

Вивчення стану розробки проблеми виховання ціннісного ставлення до природи в учнів 3–4 класів у позакласній роботі в педагогічній теорії і практиці засвідчило, що на думку науковців і педагогів ця проблема є найактуальнішою. У педагогічній теорії екологічне виховання учнів початкових класів посіло одне з чільних місць. Але щодо розв'язання цієї проблеми відносно учнів 3–4 класів необхідно відзначити, що вона розроблена недостатньо.

Аналіз педагогічної практики засвідчив, що в початковій школі в контексті екологічного виховання застосовуються різноманітні форми й методи. У той же час ці форми і методи не диференціюються з урахуванням особливостей школярів даного віку.

Теоретичний аналіз проблеми у філософській та психолого-педагогічній літературі дозволив визначити, що ціннісне ставлення до природи являє собою стійке особистісне прийняття природи як суб'єкта непрагматичної взаємодії. Воно характеризується позитивним ставленням до природних об'єктів і явищ, здатністю до їх суб'єктивації. Специфіка ціннісного ставлення до природи молодших школярів виявляється в послідовній та систематичній їх участі в природоохоронній діяльності. Дані визначення спираються на характеристики понять «цінність» (обґрунтовані в аксіології), «ставлення до природи» (розроблені в теорії відносин), і «ціннісне ставлення до природи» (розкриті у змісті екологічної освіти).

Виховання даного ставлення є пріоритетним завданням початкової екологічної освіти, оскільки молодший шкільний вік є для цього сензитивним. Доведено, що безпосередній контакт з природою має найбільш вагомий вплив на формування ставлення до неї особистості.

Позакласна робота учнів дозволяє в значній мірі систематизувати й розширити сферу екологічних знань і вмінь школярів. Аналіз методичної літератури показує, що позакласна діяльність повинна враховувати наступні умови: вікові особливості школярів, їхні інтереси й схильності; сполучення теоретичних і практичних занять; єдність інтелектуального й емоційного сприйняття навколишнього середовища; активну практичну діяльність по вивченню проблем навколишнього середовища й поліпшенню його стану; сполучення ігрової й трудової діяльності школярів.

Дослідження школярами реального життя в процесі позакласної роботи дає матеріал для обговорення в природному середовищі різноманітних життєвих ситуацій, особливо екологічно негативної поведінки людей. Це дозволяє школярам брати уроки на майбутнє, змінювати мету своєї діяльності, приймати рішення відповідно до переконань. Природничо-наукові знання при цьому обґрунтовують оптимальні способи поведінки й діяльності в навколишньому середовищі.

Позакласна робота створює умови для набуття досвіду прийняття

екологічно правильних рішень на основі отриманих знань та у відповідності до сформованих ціннісних підходів і орієнтацій.

Значною є роль позакласної роботи в заохоченні школярів до самостійного вивчення природи, яке вони можуть здійснювати відповідно до більш властивої їм швидкості засвоєння, що робить набагато продуктивнішим процес становлення особистості. При цьому учень може вдаватися до експерименту, короткочасного й довготривалого спостереження, дослідження зв'язків людини з природою протягом тривалого терміну з фіксацією результатів на фотоплівці, в малюнках, схемах та інших документах. Усе це робить дослідження природного середовища і його охорону привабливими й цікавими.

Позакласна робота екологічного характеру також сприяє формуванню свідомої особистості, становленню культури праці в природі.

У той же час ми дійшли висновку, що з позакласних заходів у педагогічній і методичній літературі розглядаються в основному типові, а в практиці застосовується невелике розмаїття видів позакласної роботи. Учителі в основному використовують традиційні методи проведення позакласних занять, які, в свою чергу, носять епізодичний характер з вираженим теоретичним підходом і вузькою практичною спрямованістю. Позакласна робота з виховання ціннісного ставлення до природи має диференціюватися відповідно вікових особливостей учнів початкової школи, враховувати зміст і специфіку навчання і виховання дітей даної вікової категорії. Однак учні 3–4 класів, на відміну від учнів 1–2 класів, орієнтуються на природоохоронну діяльність, у зв'язку з чим повинен відбуватись ряд змін у формах і методах екологічного виховання учнів початкової школи в позакласній роботі.

На підставі теоретичних узагальнень в ході роботи розроблено критерії, показники та рівні прояву учнями 3–4 класів ціннісного ставлення до природи.

Критеріями сформованості ціннісного ставлення до природи в учнів є позитивність, суб'єктність і непрагматизм. Позитивність характеризує «знак» відношення до природи: позитивний, негативний або амбівалентний. Суб'єктність характеризує ступінь суб'єктифікації природи, наділення її суб'єктними функціями. Непрагматизм визначає ступінь безкорисливості й утилітаризму в стосунках з природою. Вивчення наукової літератури, аналіз змісту екологічної освіти молодших школярів, спостереження за проявами ціннісного ставлення учнів і опитування вчителів початкових класів дозволили виявити показники сформованості ціннісного ставлення до природи в молодших школярів.

Показниками позитивного відношення до природи виступають пізнавальний (науковий і естетичний) інтерес до природних об'єктів і явищ, адекватне відношення до особливостей живих істот і явищ природи, дотримання норм екологічно значимого поведіння в природі. Показниками

суб'єктного відношення до природи є вміння бачити унікальність природних об'єктів і явищ і передавати її різними засобами, уміння відчувати на собі вплив природи й усвідомлювати власні зміни під її впливом, уміння рівноправно взаємодіяти з природними об'єктами на основі виявлення «людських рис» і надання «свободи дій». Непрагматичне відношення проявляється в турботі про природу, в дотриманні моральних обмежень при вивченні й практичному використанні природного матеріалу; в застосуванні ресурсозберігаючих, природоохоронних і художньо-творчих технологій, у прагненні до освоєння технологій по відновленню й поліпшенню екологічного стану навколишньої природи.

Рівнями сформованості в молодших школярів ціннісного ставлення до природи виступають суб'єктно-непрагматичний, соціально-споживчий і утилітарний. Суб'єктно-непрагматичний (високий) рівень характеризується сталим характером прояву перерахованих вище показників. При соціально-споживчому (середньому) рівні показники ціннісного ставлення до природи проявляються несистематично, при утилітарному (низькому) – дуже рідко й носять у край нестійкий характер.

На основі теоретичного аналізу проблеми був виділений соціально-негативний рівень сформованості ціннісного ставлення до природи. Цей рівень характеризується відсутністю показників позитивного, суб'єктного, непрагматичного відношення до природи.

У результаті наукового осмислення проблеми екологічного виховання школярів теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічну технологію виховання ціннісного ставлення до природи в учнів 3–4 класів у позакласній роботі.

Мета реалізації технології полягає у підвищенні рівня сформованості ціннісного ставлення до природи в учнів 3–4 класів у позакласній роботі.

Виховання ціннісного ставлення до природи в молодших школярів ми розглядаємо як процес становлення позитивного, суб'єктного, непрагматичного ставлення до природи за допомогою художніх образів, аналізу природних явищ, участі в природоохоронній роботі на основі пошуку – оцінки – вибору – проєкції ціннісних для особистості об'єктів і явищ природи в позакласній роботі. Педагогічна організація даного процесу включає мотиваційний, операційний, констатувальний, інструментальний і результативний компоненти.

Детально розроблені інструментальний (виділені засоби: «Екологічний клуб», створення разом з батьками «Атласу мандрівника», колективні проєкти, колективна робота на ділянках, акція «Допоможемо перезимувати птахам»); методи формування ціннісного ставлення до природи цими засобами) і результативний (критерії, показники і рівні сформованості ціннісного ставлення до природи в молодших школярів, комплекс методів його діагностики) компоненти моделі.

Застосування запропонованої нами системи заходів у позакласній

роботі сприяє формуванню в молодших школярів позитивного, суб'єктного, непрагматичного ставлення до природи.

Діагностичне дослідження молодших школярів експериментальної групи в 3–4-му класах показало, що виховання ціннісного відношення до природи на основі розробленої технології (змісту, технології та педагогічних умов) відбувається більш ефективно. Статистично значимі відмінності рівнів як експериментальної і контрольної груп, так і в молодших школярів експериментальної групи між класами (у контрольній групі значуща відмінність у рівнях між класами відсутня). Виявлена залежність між рівнем сформованості ціннісного відношення до природи в молодших школярів і рівнем сформованості у них ставлення до відображення природи.

Педагогічна технологія та діагностичні методики були розроблені в результаті експерименту (2005-2011 рр.) на основі педагогічної діяльності автора дослідження в початкових класах школи, а також під час проведення педагогічної практики зі студентами університету. Протягом трьох років у цих класах проводилась дослідно-експериментальна робота (формувальний експеримент і контрольнo-діагностичне дослідження). При цьому була виявлена необхідність додаткової підготовки вчителів початкових класів (психологічна, теоретична і практична) до даного процесу. Підготовка вчителів експериментальних класів здійснювалася як до формувального експерименту, так і під час його проведення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адлер Ю.П. Планирование эксперимента при поиске оптимальных условий / Адлер Ю.П., Маркова Е.В., Грановский Ю.В. – М.: Наука, 1976 – 279 с.
2. Абульханова – Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова – Славская. – Москва: Наука, 1980. – 335 с.
3. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания / Ананьев Б.Г. – Москва: Издательство АПН РСФСР, 1960. – 486 с.
4. Андреев О. Позашкільна освіта України та сучасні інноваційні ідеї зарубіжної освітянської думки / Андреев О. // Нова педагогічна думка. – 1999. – № 2. – С. 30–33.
5. Андрущенко В.П. Вступ до філософії. Великі філософи [навчальний посібник] / Андрущенко В.П. – Харків: Товариство “Риф”, 2005. – 512 с.
6. Анучин В.А. Теоретические основы географии / Анучин В.А. – Москва: Мысль, 1972. – 430 с.
7. Анцибор М.М. Особенности организации педагогического процесса в начальных классах с продленным днем: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Анцибор М.М., Голованова Н.Ф. – Москва: Просвещение, 1990. – 159 с.
8. Анциферова А.А. Знакомство дошкольников с окружающей жизнью / Анциферова А.А. – Ульяновск, 1971. – 68 с.
9. Архангельский Л.М. Диалектика добра и зла как ключевая проблема философско-этического познания / Архангельский Л.М. // Философские науки. – 1983. – № 2. – С. 44–53.
10. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / Асеев В.Г. – Москва, 1976. – 156 с.
11. Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу / Афанасьев А.Н. – Москва, 1869. – 840 с.
12. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початковій школі [навчальний посібник] / Байбара Т.М. – К.: Веселка, 1998. – 334 с.
13. Байбара Т.М. Я і Україна [підручник для 3 кл.] / Байбара Т.М., Бібік Н.М. – К.: Форум, 2003. – 176 с.
14. Байбара Т.М. Природознавство [пробний підручник для 3 класу чотирирічної і 2 класу трирічної початкової школи] / Байбара Т.М., Коваль Н.С. – К.: Освіта, 2001. – 191 с.
15. Баранова Л.И. Воспитание бережливости у младших школьников в учебной и внеклассной работе: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Баранова Л.И. – Минск, 1989. – 24 с.
16. Бегека А. Екологічна освіта: стан і завдання / Бегека А. // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 34–36.

17. Бегека А.Д. Охорона природи в Україні з найдавніших часів до кінця XVIII ст.: [навчальний посібник] / Бегека А.Д. – К., 1997. – 110 с.
18. Бегека А.Д. Природа у “Велесовій книзі” / Бегека А.Д. – К., 1998. – 48 с.
19. Бегека А.Д. Україна: природа і людина (історичний аспект) / Бегека А.Д. – К., 2001. – 259 с.
20. Бек У. Общество риска / Бек У. – Москва: Прогресс-Традиция, 2000. – 1384 с.
21. Бердяев М. Экологические проблемы развития общества / Бердяев М. // Вопросы философии. – 1986. – № 4. – С. 21 – 25.
22. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади: [навчально-метод. вид.] / Бех І.Д. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
23. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: [навчально-метод. вид.] / Бех І.Д. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
24. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: [науково-методичний посібник] / Бех І.Д. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
25. Бех І.Д. Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості / Бех І.Д. // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – С. 3–13.
26. Бирюкова Н.А. Проблемы формирования экологического сознания / Бирюкова Н.А. // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 35–42.
27. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Бібік Н.М. – К.: Віпол, 1987. – 96 с.
28. Бібік Н.М. Ознайомлення з навколишнім світом у 1-му класі. Віконечко./ Бібік Н.М., Коваль Н.С. - [2-е вид., доп. і переробл.] – К.: Рад. шк., 1986. – 84 с.
29. Біда О. Основи екології: Програма для поч. школи / Біда О., Картель М., Дем’яненко В. // Початкова школа. – 1998. – № 11. – С. 39–41.
30. Біда О.А. Підготовка майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі: Теоретико-методичні засади / Біда О.А. – К.: Науковий світ, 2002. – 322 с.
31. Білоусова В.О. Гуманізація відносин учнів у позаурочній роботі / Білоусова В.О. // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 21-24.
32. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения / Блонский П.П.; под ред. А.В.Петровского. – [в 2 т.] – Т. 1. – Москва: Педагогика, 1979. – 304 с.
33. Бобылева Л.Д. Повышение эффективности экологического воспитания / Бобылева Л.Д. // Биология в школе. – 1996. – № 3. – С. 57-59.
34. Бобылева Л.Д. Практика экологического воспитания в школе / Бобылева Л.Д. // Биология в школе. – 1994. – № 3. – С. 55-58.

35. Бодалев А.А. Психология о личности / Бодалев А.А. – Москва: Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.
36. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологические исследования / Божович Л.И. – Москва: Просвещение, 1968. – 464 с.
37. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Божович Л.И. // Изучение мотивов поведения детей и подростков – Москва: Педагогика, 1972. – С. 7-44.
38. Божович Л.И. Психическое развитие школьника и его воспитание / Божович Л.И., Славина Л.С. – М.: Знание, 1979. – 96 с.
39. Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе / Болдырев Н.И. – Москва: Просвещение, 1981. – 223 с.
40. Борейко В.Е. Введение в природоохранную эстетику / Борейко В.Е. — [4-е изд.] — К. : Киевский эколого-культурный центр, 2005. — 104 с.
41. Васюта О.А. Екологічна політика: національні та глобальні реалії: У 4 т. – Т. 4 / Васюта О.А. – Чернівці: Зелена Буковина, 2004. – 552 с.
42. Васюта О.А. Проблеми екологічної стратегії України в контексті глобального розвитку / Васюта О.А. – Тернопіль: Гал-Друк, 2001. – 599 с.
43. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В.Т.Бусел]. – К., Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
44. Вербицький В. Еколого-натуралістична освіта: сучасний ракурс: Позашкільна освіта в системі безперервної освіти України / Вербицький В. // Освіта України. – 2001. – № 32. – С. 4.
45. Вербицький В.В. Еколого-натуралістична освіта в Україні: історія, проблеми, перспективи / Вербицький В.В. – К.: СМП “Аверс”, 2003. – 302 с.
46. Вербицький В.В. Програми для творчих об’єднань позашкільних загальноосвітніх навчальних закладів: Еколого-натуралістичний напрям / Вербицький В.В. – К.: Богдана, 2004. – 352 с.
47. Вербицький В.В. Розвиток позашкільної еколого-натуралістичної освіти в Україні (1925-2000 рр.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Вербицький В.В.; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка – К., 2004. – 48 с.
48. Вербицький В.В. Формування практичного розуму цілеспрямованого учня (з досвіду сталого розвитку позашкільної еколого-натуралістичної освіти) / Вербицький В.В. – К.: Деміур, 2002. – 232 с.
49. Вересов М.М. Екологічна освіта та виховання на порозі ХХІ століття / Вересов М.М. // Шкільний світ. – 2005. – № 17. – С. 17-21.
50. Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера / Вернадский В.И. – Москва: Наука, 1989. – 262 с.

51. Ветров І.В. Вікові особливості егоцентричної поведінки / Ветров І.В. // Практичний психолог та соціальна робота. – 2000. – № 5. – С. 46–48.
52. Вилков В.Ю. Людина і світ [навчальний пос.] / Вилков В.Ю., Салтовський О.І. – К.: Кондор, 2001. – 208 с.
53. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений / Вилюнас В.К. – Москва: Изд-во МГУ, 1976. – 143 с.
54. Вікова та педагогічна психологія: [навчальний посібник] / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – [2-ге вид.] – К.: Каравела, 2007. – 400 с.
55. Волкова А.С. Екологічне виховання школярів / Волкова А.С. – К.: Знання, 1985. – 46 с.
56. Вороніна Л. Взаємодія школи й сім'ї в екологічному вихованні / Вороніна Л. // Шкільний світ. – 2005. – травень (№ 18–19). – С. 3–25.
57. Вороніна Л. Використання соціально-моральних задач / Вороніна Л. // Шкільний світ. – 2003. – № 21 (червень).
58. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Выготский Л.С. – Санкт-Петербург.: Союз, 1999. – 224 с.
59. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т. 4. Детская психология; под ред. Д.Б. Элькониной / Выготский Л.С. – Москва: Педагогика, 1984. – 432 с.
60. Гайналь Т.О. Єдність гносеологічного та соціально-практичного в контексті гуманістичного відношення людини до природи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія і філософія історії» / Гайналь Т.О. – Львів, нац. ун-т ім. І. Франка – Л., 2005. – 20 с.
61. Гальперин П.Я. Актуальные проблемы возрастной психологии / Гальперин П.Я. – Москва: Изд-во МГУ, 1978. – 118 с.
62. Гегель Г.В. Сочинения. – Т. 3 / Гегель Г.В. – Москва: Мысль, 1956. – С. 45–54.
63. Герд А.Я. Избранные педагогические труды / Герд А.Я. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 569 с.
64. Гипенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию / Гипенрейтер Ю.Б. – [изд. 2-е доп.] – Москва, 1998. – 336 с.
65. Гирусов Є.В. Система «общество-природа»: Проблемы социальной экологии / Гирусов Є.В. – Москва: Издательство Московского университета, 1976. – 56 с.
66. Глушак А.С. Світоглядні особливості переходу від язичництва до християнства (на матеріалах Криму і України): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філос. наук: спец. 09.00.06. «Научный атеизм, религия (история и современность), религиоведение» / Глушак А.С. – К., 1994. – 44 с.

67. Гнутель Я.Б. Виховна робота в сучасних умовах: теорія і методика: [навчальний посібник] / Гнутель Я.Б. – [2-е вид.] – Тернопіль: АСТОН, 1998. – 262 с.
68. Головащенко Л. Програма еколекторію / Головащенко Л. // Початкова школа. – 1997. – № 3. – С. 28–30.
69. Голубец М.А. Актуальные вопросы экологии / Голубец М.А. – К.: Наукова думка, 1982. – 158 с.
70. Голубец М.А. Біосфера і охорона навколишнього середовища / Голубец М.А. – К., 1982. – 48 с.
71. Гончаренко М.М. Екологічна криза як чинник трансформації соціоприродної системи (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Гончаренко М.М. – К., 2005. – 20 с.
72. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Гончаренко С.У. – К.: Либідь, 1987. – 373 с.
73. Гор А. Земля у рівновазі. Екологія і людський дух / Гор А. – К.: Інтелсфера, 2001. – 404 с.
74. Город, природа, человек: Проблемы экологического воспитания: Сборник / [науч. ред. А.В. Сидоренко] – Москва: Мысль, 1982. – 231 с.
75. Гуз В. Екологічна естетика в освіті школярів / Гуз В. // Рідна школа. – 2006. – №1 – С. 33–34.
76. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)». – К.: Компас, 1992. – 70 с.
77. Дерябо С.Д. Две модели экологии / Дерябо С.Д., Ясвин В.А. // Человек. – 1998. – № 1. – С. 34–40.
78. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / Дерябо С.Д., Ясвин В.А. – Р-на- Д.: Феникс, 1996. – 480 с.
79. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / Дистервег А. – Москва, 1956. – 374 с.
80. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности / Додонов Б.И. // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126.
81. Докукина Е.М. Взаимодействие школы и семьи в формировании нравственных основ поведения младших школьников: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки і освіти» / Докукина Е.М. – АПН України. – К., 1993. – 176 с.
82. Дорошко О.М. Совершенствование подготовки будущих учителей начальных классов к осуществлению экологического воспитания младших школьников: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки і освіти» / Дорошко О.М. – К., 1988. – 24 с.
83. Драган О. Методи корекції суб'єктивного ставлення до природи у навчально-виховному процесі / Драган О. // Хімія. Біологія. – 2005. – № 22 (418). – С. 23 – 31.

84. Драган О.А. Екологічні задачі та їх роздвоєння / Драган О.А. // Обдарована дитина. – 1998. – № 7. – С. 24-30.
85. Дробноход М.І. Екологія в освітньому полі України: методологія та зміст / Дробноход М.І. // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 6-11.
86. Дяченко Т. Ставлення до природи у дітей східних слов'ян / Дяченко Т. // Шлях освіти. – 2002. – № 3. – С. 49-53.
87. Екологічне виховання молодших школярів: [навчальний посібник для студентів педагогічних факультетів і вчителів початкових класів] / [О.А. Біда, Г.П. Волошина, В.П. Гонзуль та ін.] – К.: Науковий світ, 2002. – 336 с.
88. Екологічне виховання учнів молодших класів на українських народних традиціях: Методичні рекомендації для вчителів початкової школи / [укл. Л.М. Різник]. – К.: ІСДО, 1994. – 64 с.
89. Екологія і культура / [В.С. Крисаченко, С.Б. Кримський, М.А. Голубець та ін.] – К.: Наукова думка, 2003. – 260 с.
90. Єленський В. Християнство і ХХ століття / Єленський В. // Людина і світ. – 2000. – № 1 – С. 2–12.
91. Жаркова І.І. Формування природничих знань дієво-практичного характеру у молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец 13.00.09 «Теорія навчання» / Жаркова І.І. – Харків, 2004. – 20 с.
92. Жук Н.В. Формування мотивів природоохоронної діяльності молодших школярів. – автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Жук Н.В. – К., 2001. – 19 с.
93. Загальна психологія: [підручник] / [за заг. ред. акад. С.Д.Максименка] – [2-ге вид. перер. і доп.] – Вінниця: Нова книга, 2004. – 704 с.
94. Задесенець М.П. Вікові особливості розвитку дітей і формування їх особистості: Посібник для студентів педінститутів, учителів, вихователів дошкільних установ / Задесенець М.П. – К.: Вища школа, 1978. – 263 с.
95. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навчальний посібник / Занюк С.С. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
96. Запорожець А.В. Психология / Запорожець А.В. – Москва: Просвещение, 1965. – 237 с.
97. Захлебный А.В. На экологической тропе: Опыт экологического воспитания / Захлебный А.В. – Москва: Знание, 1986. – 78 с.
98. Захлебный А.В. Школа и проблемы охраны природы / Захлебный А.В. – Москва: Педагогика, 1981. – 184 с.
99. Захлебный А.В. Экологическое образование школьников во внеклассной работе: [пос. для учителя] / Захлебный А.В., Суравегина И.Т. – Москва: Просвещение, 1984. – 159 с.

100. Зверев И.Д. Экология в школьном обучении: Новый аспект образования / Зверев И.Д. – Москва: Знание, 1980. – 96 с.
101. Зверев И.Д. Теоретические основы природоохранительного просвещения в школе / Зверев И.Д., Захлебный А.Н. // Советская педагогика. – 1973. – № 12. – С.19-21.
102. Ильин Э.П. Потребность как внутренний побудитель / Ильин Э.П. // Ильин Э.П. Мотивация и мотивы. – Санкт-Петербург., 2000. – С. 21-46.
103. Ильин Э.П. Эмоции и чувства: [учебное пособие] / Ильин Э.П. – Санкт-Петербург.: Питер. – 2001. -752 с.
104. Іларіон, митрополит. Дохристиянські вірування українського народу / Іларіон, митрополит – К.: Обереги, 1991. – 424 с.
105. Ільченко В.Р. Довкілля: [навчальний посібник для 5-х класів] / Ільченко В.Р., Гуз К.Ж. – К.: Торг. вид. бюро ВНУ, 1996. – 240 с.
106. Історія релігії в Україні. у 10 т. / [за ред. Б. Лобовика] – К.: Т-во «Знання», КОО, 1999. – (Дохристиянські вірування; прийняття християнства) – К.: Укр. Центр духовн. культури, 1996-1998. - Т. 1. 384 с.
107. Іщенко Л.В. Наступність у екологічному вихованні старших дошкільників і першокласників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки і освіти» / Іщенко Л.В. — Одеса, 1997. — 17 с.
108. Казанжи І.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позаурочної виховної роботи: автореф. дис. на здобуття наук. ступня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика фізичного виховання, спортивного тренування, оздоровчої і адаптивної фізичної культури» / Казанжи І.В. - Одеса, 2002. - 20 с.
109. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання / Карпенчук С.Г. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.
110. Кириленко Т. Виховання почуттів / Кириленко Т. // Психолог. – 2003. – верес. 35 (вересень). – С. 9-16.
111. Киричук О.В. Екологія розвитку особистості: проблеми і шляхи їх розв'язання / Киричук О.В. // Екологія і освіта: проблеми теорії і практики: Зб. матер. конф. – Умань, 1994. – С. 5-14.
112. Киселев Н.Н. В гармонии с природой / Киселев Н.Н. – К.: Политиздат Украины, 1989. –125 с.
113. Кисельов М.М. Екологія – “маркер” епохи / Кисельов М.М. // Вісник НАН України. – 1999. – № 12. – С. 24-33.
114. Кисельов М.М. Національне буття серед екологічних реалій / Кисельов М.М., Канак Ф.М. – К.: Тандем, 2000. – 320 с.
115. Кисельов М.М. Методологія екологічного синтезу / Кисельов М.М., Крисаченко В.С., Гардашук Т.В. – К.: Наукова думка, 1995. – 158 с.
116. Кобзарь Б.С. Внеурочная воспитательная работа в школах и группах продленного дня / Кобзарь Б.С. – К.: Радянська школа, 1984. – 167 с.

117. Кобзарь Б.С. Школа продовженого дня – питання управління / Кобзарь Б.С. – К.: Знання, 1989. – 48 с.

118. Коджаспирова Г.М. Технические средства обучения и методика их использования: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Коджаспирова Г.М., Петров К.В. - М : Издательский центр «Академия», 2001. – 256 с.

119. Колесник М.О. Екологічне виховання учнів на засадах "глибинної екології" в процесі вивчення біології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика фізичного виховання, спортивного тренування, оздоровчої і адаптивної фізичної культури» / Колесник М.О. — Т., 2003. — 20 с.

120. Колонькова О. Використання нових методик екологічного виховання старшокласників / Колонькова О. // Біологія і хімія в школі. – 2002. – № 5. – С. 37-40.

121. Коменский Я.А. Великая дидактика / Коменский Я.А. // Избранные педагогические сочинения. – Ленинград-Москва, 1955. – С. 277-398.

122. Концептуальні виміри екологічної свідомості / [М.М.Кисельов, В.Л.Деркач, А.В.Толстоухов та ін.] – К.: Парапас, 2003. – 312 с.

123. Концепции современного естествознания: [хрестоматія] / – Кн.1. – Санкт-Петербург, 2001. – 158 с.

124. Концепції сучасного природознавства: [підручник] / [Карпов Я.С., Кисельник В.В., Кремень В.Г. та ін.] – К.: Професіонал, 2004. – 496 с.

125. Концепція гуманізму в становленні та розвитку професійної освіти: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 1-2 жовтня 1997 р. / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України / І.А. Зязюн (ред.). — Одеса : Астро Принт, 1998. — 212 с.

126. Концепція екологічної освіти в Україні // Директор школи. – 2002. – № 16. – С. 20-29.

127. Концепція позашкільної освіти та виховання // Інформаційний збірник МОН України. – 1997. – № 7. – 38 с.

128. Коробченко А. Олександр Яната: Розвиток екологічної освіти в Україні / Коробченко А. // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 155-163.

129. Костицька І.М. Проблеми екологічної освіти в педагогічній теорії та практиці шкіл України: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки і освіти» / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1995. – 198 с.

130. Кравченко С.М. Екологічна етика і психологія людини / Кравченко С.М., Костецький М.В. – Львів: Світ, 1992. – 102 с.

131. Кравчук С. Психологічні особливості емоційної лабільності особистості / Кравчук С. // Соціальна психологія. – 2005. – № 4. – С. 55-63.

132. Кремень В.Г. Україна: шлях до себе / Кремень В.Г., Ткаченко В.М. – К.: ДрУк, 1998. – 438 с.
133. Крисаченко В.С. Людина і довкілля: антологія у 2-х кн. / Крисаченко В.С. – К.: Заповіт, 1995 - Кн. 1 – 1995 – 432 с.
134. Крисаченко В.С. Людина і довкілля: антологія: у 2-х кн. / Крисаченко В.С. – К.: Заповіт, 1995 – Кн. 2. – 1995 – 432 с.
135. Крисаченко В.С. Обрії ноосфери: соціально-світоглядні аспекти гармонізації взаємин людини і природи / Крисаченко В.С. – К.: Знання, 1991. – 48 с.
136. Крисаченко В.С. Екологія. Культура. Політика. Концептуальні засади сучасного розвитку / Крисаченко В.С., Хилько М.І. – К.: Знання, 2001. – 598 с.
137. Крисаченко В.С. Екологічна культура: теорія і практика: [навч. посібник для студ. вузів] / Крисаченко В.С. – К.: Заповіт, 1996. – 352 с.
138. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников: [кн. для учителя и кл. руков.] / Крутецкий В.А. – Москва: Просвещение, 1976. – 303 с.
139. Крюкова О.В. Використання екологічних проєктів у формуванні екологічно доцільної поведінки молодших школярів / Крюкова О.В. // Шляхи вирішення екологічних проблем урбанізованих територій: наука, освіта, практика: [збірник праць] / [редкол. В.П. Кучерявий та ін.] – Хмельницький: Еко-Хмельницький. – 2003.- № 5 – С. 182-185.
140. Крюкова О.В. Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика дошкільної освіти» / Крюкова О.В. – К., 2005. – 20 с.
141. Крюкова О.В. Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів / Крюкова О.В. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: [збірник наукових праць] – Київ-Житомир: Вид-во „Волинь”, 2003. – Кн. І. – С. 289-296.
142. Кудикіна Н.В. Теоретичні засади педагогічного керівництва ігровою діяльністю молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки і освіти» / Кудикіна Н.В. – К., 2004. – 41 с.
143. Культура и цивилизация // Вилков В. Человек и мир: учеб. пособие. – К.: Фемина, 1995. – С. 133-135.
144. Культура и цивилизация // Философия: Учебное пособие для высших учеб. заведений / отв. ред. В.П. Кохановский. – Ростов-на-Дону, 1995. – С. 343-388.
145. Кутирєв В.О. Людина і світ: три парадигми взаємодії / Кутирєв В.О. // Філософія і соціологічна думка. – 1991. – № 7. – С. 53-65.

146. Кутырев В.А. Экологический кризис (Философия, культура, общество) / Кутырев В.А. // Вопросы философии. – 1996. – № 11. – С. 23-31.
147. Кутьев В.О. Внеурочная деятельность школьников: [пособие для классных руководителей] / Кутьев В.О. – Москва: Просвещение, 1983. – 223 с.
148. Лебідь С.Г. Формування екологічної культури учнів 7-11 класів у процесі вивчення курсу екології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика дошкільної освіти» / Лебідь С.Г. — К., 2001. — 20 с.
149. Левківський М.В. Екологічна відповідальність у педагогічному вимірі / Левківський М.В. // Вісник Луганського ДПУ ім. Т.Шевченка. – 2000. – № 7. – С. 75-79.
150. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. – Москва: Политиздат, 1977. – 304 с.
151. Липицкий В.С. Человек, природа, воспитание / Липицкий В.С. – Москва: Изд-во МГУ, 1977. – 56 с.
152. Лисенко Н.В. Екологічне виховання дошкільників / Лисенко Н.В. – К.: Освіта, 1993. – 188 с.
153. Лозко Г.С. Коло Свароже. Відродження традиції: Українська міфологія, звичаї, обряди / Лозко Г.С. – К.: Український письменник, 2004. – 222 с.
154. Лозко Г.С. Українське язичництво / Лозко Г.С. – К.: ПБП “Фотовідеосервіс”, 1994. – 120 с.
155. Лось В.А. Глобальные проблемы современности и развивающиеся страны / Лось В.А. – Москва: Знание, 1986. – 62 с.
156. Лось В.А. Человек и природа / Лось В.А. – Москва: Знание, 1978. – 224с.
157. Лурия О.Р. О месте психологии в ряду социальных и биологических наук / Лурия О.Р. // Вопросы философии. – 1977. – № 9. – С. 68 – 77.
158. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: [навчальний посібник] / Лутай В.С. – К.: Центр “Магістр-S”, 1996. – 256 с.
159. Лучко О. Софія Русова про природовідповідність виховання / Лучко О. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 258 – 261.
160. Людина і світ: [навчальний пос.] / В.Ю. Вілков, В.М. Ніколаєвський, В.В. Омельченко; под ред. В.М. Ніколаєвського. – [2-ге вид, переробл. та доп.] – Харків, 2002. – 385 с.
161. Лях В.В. Творче використання казок в екологічному вихованні школярів: [методичний посібник] / Лях В.В. – Суми: СумДПП ім. А.С.Макаренка. 2003. – 120 с.
162. М’ясоїд П.А. Загальна психологія: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2000. – 479 с.

163. Макаренко А.С. Избранные произведения: в 3-х т. / Макаренко А.С. – К.: Радянська школа, 1983. – Т. 3. – 1983. – 576 с.
164. Маковецька В. Виховуємо екологічну культуру / Маковецька В. // Початкова освіта. – 2005. – № 14. – С. 16-17.
165. Маркс К. Твори: у 20-ти т. / Маркс К., Енгельс Ф. – К.: Державне видавництво політичної літератури УРСР, 1958. – Т.1. – 1958. – 657 с.
166. Марочко Г.С. Формирование у детей старшего дошкольного возраста бережного отношения к природе (на материале растительного мира): дис. канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки і освіти» / Марочко Г.С. – К., 1993. – 229 с.
167. Маршицька В.В. Теоретичні основи виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика дошкільної освіти» / Маршицька В.В. – К., 2001. – 256 с.
168. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: Основы гуманистической психологии / Маслоу А. – Москва: Смысл, 1999. – 425с.
169. Матрусов И.С. Школа и охрана природы / Матрусов И.С. – Москва: Педагогика, 1976. – 71 с.
170. Маценко Ж. Виховання любові до природи як засіб формування гуманістичної складової людяності / Маценко Ж. // Початкова освіта. – 2005. – № 14. – С. 3 – 7.
171. Мельник Д.І. Формування екологічної грамотності молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки і освіти» / Мельник Д.І. — К., 1995. — 24 с.
172. Моисеев Н.Н. Козволюция человека и биосферы в век компьютеров / Моисеев Н.Н. // Вестник АН СССР. – 1982. – № 3. – С. 92 – 95.
173. Моисеев Н.Н. Высокое соприкосновение: общество, человек и природа в век микроэлектроники, информатики и биотехнологии / Моисеев Н.Н., Фролов И.Т. // Вопросы философии. – 1984. – № 9. – С. 32 – 35.
174. Мойсеєв М. Світ ХХІ століття і християнська традиція / Мойсеєв М. // Вісник НАН України. – 1997. – № 9/10. – С. 29-40.
175. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / Мясищев В.Н. // Вопросы психологии. – 1957. – № 5. – С. 142–155.
176. Науменко Р.А. Екологічне виховання учнів 5-9 класів шкіл-інтернатів у позаурочний час / Науменко Р.А. – К., 1994. – 178 с.
177. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді // Світ виховання. – 2004. – № 2. – С. 6-30.
178. Нестеренко В.Г. Вступ до філософії. Онтологія людини: [навчальний посібник для студентів учбових закладів] / Нестеренко В.Г. – К.: Абрис, 1995. – 336 с.

179. Огієнко І. Українська церква: Нариси з історії української православної церкви: у 2-х томах / Огієнко І. – К.: Україна, 1993. – Т. 1. – 1993. – 284с.
180. Отношение школьников к природе / [под ред. И.Д. Зверева, И.Г. Суравегиной] – Москва: Педагогика, 1988. – 127 с.
181. Павленко І.Г. Формування екологічної культури молодших школярів засобами мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки і освіти» / Павленко І.Г. 2002. – 20 с.
182. Песталоцци Й.Г. Избранные пед. соч.: в 2-х т. / Песталоцци Й.Г. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 2. – 1981. – 416 с.
183. Печко Л.П. Об использовании основ экологической эстетики в педагогическом процессе / Печко Л.П. – Омск: АРП, 1990. – 95 с.
184. Печчеи А. Человеческие качества / Печчеи А. – Москва: Прогресс, 1980. – 302 с.
185. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогіки / Пискунов А.И. – Москва: Просвещение, 1971. – 560 с.
186. Платонов Г.В. Диалектика взаимодействия общества и природы / Платонов Г.В. – Москва: Изд-во МГУ, 1989. – 189 с.
187. Платонов Г.В. Общество и природа //Вестник МГУ. – Серия 7: Философия. – Москва, 1988. – № 3. – С. 85 – 96.
188. Плохий З.П. Виховання екологічної культури у дітей дошкільного віку: [методичний посібник] / Плохий З.П. – К.: Дошкільне виховання, 2002. – 356 с.
189. Плохий З.П. Формирование бережного и заботливого отношения к природе у детей 5-го и 6-го года жизни (на материалах животного мира): дис. канд. пед. наук: / Плохий З.П. – К., 1983. – 257 с.
190. Природоохоронна освіта в школі: [посібник для вчителів] / [Гордієнко І., Герасименко Г.Ф., Баран О.М. та ін.] – К.: Радянська школа, 1981. - 184 с.
191. Проблемы формирования экологической ответственности школьников: [сборник научных трудов] / [редкол. Зверев И.Д. (отв. ред.)] – Москва: Изд-во АПН СССР, 1984. – 80 с.
192. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-2 кл. – К.: Початкова школа, 2003. – 296 с.
193. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 3-4 кл. – К.: Початкова школа, 2003. – 296 с.
194. Пролєєв С. Іскра Божа: розмисли про християнство / Пролєєв С. // Генеза: філософія, історія, політологія. – 1994. – № 2. – С. 57-59.
195. Проскуро О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками: [навчальний пос. для студ. педфак.] / Проскуро О.В. – К.: Освіта, 1998. – 99 с.

196. Пруцакова О.Л. Формування основ екологічної культури учнів 5 – 8 класів засобами дидактичної гри: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Інститут проблем виховання АПН України – К., 2002. – 226 с.
197. Психология личности и деятельности дошкольника / [под ред. Запорожца А.В.и Эльконина Д.Б.] – Москва: Просвещение, 1965. – 295с.
198. Психология: Словарь / [под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского]. – [2-е изд.; испр. и доп.] – Москва: Политиздат, 1990. – 494 с.
199. Психологія вчинку // Основи психології: [підручник] / [за ред. О.В.Киричука, В.А.Голинця]. – К., 1995. – С. 381 – 605.
200. Психологія: [підручник] / [Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.]; за ред. Ю.Л.Трофімова. – [3-тє вид., стереотипне]. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
201. Пустовит Н.А. Экологическое воспитание школьников в процессе обучения сельскохозяйственному труду: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. / Пустовит Н.А. – К., 1988. – 16 с.
202. Пустовіт Г. Формування особистісного ставлення учнів до природи у психолого-педагогічному контексті / Пустовіт Г. // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 3 – 6.
203. Пустовіт Г.П. Екологічна освіта в позашкільних закладах / Пустовіт Г.П. // Шлях освіти. – 1999. – № 3. – С. 14 – 18.
204. Пустовіт Г.П. Екологічне виховання учнів початкових класів у позашкільних навчальних закладах: [навчальний-метод. посібник] / Пустовіт Г.П. – К.: АПН України, 2002. – 236 с.
205. Пустовіт Г.П. Позашкільна освіта: суть, мета, перспективи / Пустовіт Г.П. // Рідна школа. – 2003. – № 2. – С. 14-18.
206. Пустовіт Г.П. Психолого-педагогічний аспект взаємодії особистості з навколишнім середовищем / Пустовіт Г.П. // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 3. – С. 17-21.
207. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах / Пустовіт Г.П.– Київ-Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
208. Пустовіт Г.П. Філософсько-культурологічний аспект у екологічній освіті / Пустовіт Г.П. // Шлях освіти. – 2002. – № 3. – С. 2-7.
209. Пустовіт Г.П. Формування суб'єктивного ставлення молодших школярів до природи / Пустовіт Г.П. // Освіта Донбасу. – 2003. – № 5-6 (100-101). – С. 70-76.
210. Пустовіт Н.А. Екологічне виховання школярів засобами телекомунікацій / Пустовіт Н.А. // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 34-37.
211. Пустовіт Н.А. Організація взаємодії школи й громадських організацій у екологічному вихованні учнів / Пустовіт Н.А. // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2005. – № 3. – С. 35-43.

212. Рабченко Т.С. Управління позаурочною виховною діяльністю в школі: структурно-функціональний аналіз / Рабченко Т.С. // Освіта і управління. – 1999. – № 1. – С. 86-92.
213. Рибачук М. Християнство у кризовому суспільстві / Рибачук М. // Учитель. – 2000. – № 4/6. – С. 55-59.
214. Роменець В.А. Історія психології / Роменець В.А. – К.: Либідь, 1998. – 990 с.
215. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / [сост., авт. коммент. и послесловие А.В.Брушлинский, К.А.Альбуханова-Славская] / Рубинштейн С.Л. – СПб.: ЗАО «Питер», 1999. – 720 с.
216. Руденко Л. Народні традиції в екологічному вихованні школярів / Руденко Л. // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 38-40.
217. Рудоміно-Дусятська О.В. Проблеми суб'єктивної активності людини в довкіллі / Рудоміно-Дусятська О.В. // Вісник КНУ ім. Т. Шевченка: Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 2005. – № 22-23. – С. 79-83.
218. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2-х т. / Руссо Ж.-Ж. – Москва, 1961. – Т.1. – 1961. – 256 с.
219. Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. / [за ред. Є.І.Коваленко, упоряд., передм., прим. Є.І.Коваленко, І.М.Пінчук] / Русова С. – К.: Либідь, 1997. – Кн. 1 – 1997. – 272 с.
220. Рыбаков Б.А. Язычество древних славян / Рыбаков Б.А. - Москва: Наука, 1981. - 607 с.
221. Рябчук Т. Виховання екологічної свідомості особистості / Рябчук Т. // Директор школи. – 2006. – № 1. – С. 18-19.
222. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / Савченко О.Я. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
223. Савченко О.Я. Екологія дитинства: В.О.Сухомлинський і сучасна початкова школа / Савченко О.Я. // Початкова школа. – 2000. – № 11. – С. 1 - 4.
224. Северцов А.С. Введение в теорию эволюции / Северцов А.С. – Москва: Издательство МГУ, 1981. – 318 с.
225. Семенов И.В. Охрана природы школьниками в каникулярное время: Из опыта работы / Семенов И.В. – Москва: Просвещение, 1981. – 64 с.
226. Сидельковский А.П. Взаимодействие школьников с природой как воспитательный процесс / Сидельковский А.П. – Ленинград, 1978. – 68 с.
227. Скребец В.А. Экологическая психология: [учебное пос.] / Скребец В.А.– К.: МАУП, 1998. – 144 с.
228. Скутіна В.І. До цілющих джерел: Досвід українського народу у природоохоронному вихованні дітей та молоді / Скутіна В.І. // Рідна школа. – 1993. – № 6. – С. 38-40.
229. Слестенина Е.С. Природоохранительная подготовка учителя / Слестенина Е.С., Сидельковский А.П. // Советская педагогика. – 1978 – № 2 – С. 17-21.

230. Совгіра С.В. Підготовка майбутнього вчителя до екологічного виховання старшокласників (на краєзнавчому матеріалі): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 04 «Теорія і методика фізичного виховання, спортивного тренування, оздоровчої і адаптивної фізичної культури» / Совгіра С.В. — К., 1999. — 20с.

231. Степанюк А. Формування у школярів емоційно-ціннісного ставлення до живої природи / Степанюк А. // Шлях освіти. — 1999. — № 4. — С. 12-14.

232. Суравегина И.Т. Методические системы экологического образования / Суравегина И.Т. // Советская педагогика. — 1988. — № 9. — С. 31-35.

233. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности / Суходольский Г.В. — Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1988. — 166 с.

234. Сухомлинська О.В. Теоретичні проблеми виховання і діяльність позашкільних закладів / Сухомлинська О.В. // Початкова школа. — 1995. — № 1. — С. 28-30.

235. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / Сухомлинський В.О. // Вибрані твори: В 5-ти т. — К., 1976. — Т. 2. — С. 149-418.

236. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / Сухомлинський В.О. // Вибрані твори: В 5-ти т. — К., 1977. — Т. 3. — С. 5-282.

237. Сухомлинський В.О. Статті. Вибрані твори в 5-ти т. / Сухомлинський В.О. — К.: Радянська школа, 1977. — Т. 5. — 1977 — 639 с.

238. Тарасенко Г.С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти / Тарасенко Г.С. — Черкаси: Вертикаль, 2006. — 308 с.

239. Тарасенко Г.С. Виховний потенціал природи / Тарасенко Г.С. // Паросток: методика гуманного виховання дітей засобами природи. — Вінниця, 2000. — С. 6-15.

240. Тарасенко Г.С. Дивосвіт: технологія естетико-екологічного виховання / Тарасенко Г.С. — [2-ге вид. із змінами]. — К.: Рута, 2000. — 208 с.

241. Тарасенко Г.С. Екологічна естетика в системі професійної підготовки вчителя: методологічний аспект / Тарасенко Г.С.— Вінниця: РВВ ВАТ “Віноблдрук.” — 1997. — 112 с.

242. Толстой Л.Н. Антология гуманной педагогики / Толстой Л.Н. — Москва: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. — 224 с.

243. Удод Г. Що дало християнство Україні: Про вплив християнства на громадсько-політичний і етнокультурний розвиток українського народу / Удод Г. // Народна творчість та етнографія. — 1997. — № 4. — С. 75-80.

244. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Узнадзе Д.Н. — Тбилиси: Изд-во АН ГССР, 1961. — 212 с.

245. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн.; [навчальний посібник] / [за ред. О.В. Сухомлинської]. – К.: Либідь, 2005. – кн. 1. – 2005. – 624 с.

246. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн.; [навчальний посібник] / [за ред. О.В.Сухомлинської]. – К.: Либідь, 2005. – кн. 2. – 2005. – 552 с.

247. Усатенко Т.П. Українська національна школа: минуле і майбутнє / Усатенко Т.П. – К.: Наукова думка, 2003. – 385 с.

248. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: в 2-х т. (пер. з рос.) / [редкол.: В.М.Столетов та ін.] / Ушинський К.Д. – К.: Радянська школа, 1983. – Т.2. – 1983. – 359 с.

249. Филиппова Г. Экологическое воспитание: психологические основы / Филиппова Г. // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 10. – С. 74-77.

250. Философский энциклопедический словарь. – Москва: ИНФРА, 1999. – 576 с.

251. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / Фіцула М.М. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2000. – 544 с.

252. Флейк-Хабсон К. Развитие ребенка и его отношения с окружающими / Флейк-Хабсон К. и др. – пер. с англ. – 1993. – 511 с.

253. Фролов И.Т. Человек сегодня и завтра / Фролов И.Т. // Наука и жизнь. – 1976. – № 9. – С. 14-17.

254. Фромм Э. Духовная сущность человека. Способность к добру и злу / Фромм Э. // Философские науки. – 1990. – № 8-9. – С. 13-19.

255. Хесле В. Философия и екологія (пер. с нем.) / Хесле В. – Москва: Наука, 1993. – 204с.

256. Хилько М. Від психологічного підкорення до психологічного захисту природи / Хилько М. // Віче. – № 6. – 1999. – С. 70-72.

257. Червонецкий В.В. Экологическое образование в школах развитых стран мира: вопросы истории и практики / Червонецкий В.В. – Москва, 1992. – 96 с.

258. Шаповал Л.П. Екологічне виховання молодших школярів у процесі вивчення природознавчих предметів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки і освіти» / Шаповал Л.П. - К., 1999. – 19 с.

259. Шевців З.М. Виховання в учнів бережливого ставлення до природи у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки і освіти»/ Шевців З.М. — К., 1994. — 144 с.

260. Шмалей С.В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу / Шмалей С.В. – Херсон, 2004. – 369 с.

261. Шопенгауер А. Избранные произведения / Шопенгауер А. – М.: Просвещение, 1992. – 477 с.
262. Экологическое образование и природа / [под ред. Н. Филипповской]. – Москва: Знание, 1988. – 94 с.
263. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психол. Труды / Эльконин Д.Б. — Москва, 1995. — 416 с.; Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. – 416 с. – (Психологи Отечества) .
264. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / Якобсон П.М. – Москва: Просвещение, 1969. – 317 с.
265. Якобсон П.М. Психология чувств / Якобсон П.М. – Москва: Просвещение, 1958.- 383 с.
266. Яришева Н.Ф. Екологічне виховання дошкільників / Яришева Н.Ф. – К.: Грамота, 2001. – 246 с.
267. Ясінська Н.В. Розвиток екологічної культури вчителя в системі післядипломної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 04 «Теорія і методика фізичного виховання, спортивного тренування, оздоровчої і адаптивної фізичної культури» / Ясінська Н.В. — Тернопіль, 2001. — 16 с.
268. Bell M. An Introduction to Environmental Sociology / Bell M. – London: New Delhy, 1998. – 342 p.
269. Berry P. Concept of Spaceship Earth / Berry P. // Environmental Education: Principle and Practice /Ed. by Carson. – London: Edward and Harold, 1978. – P. 47-89.
270. Lee M. Lee. First: Environmental Apocalypse / Lee M. /Syracuse Univ. Press, 1995. – 208 p.
271. Naess A. The Shallow and Deep Long-rang Ecology moment: Sunnary / Naess A. // Radical Philosophy and Tactics / Ed. by P.C.List – Belmont; California, 1993. – P. 19-24.
272. Rader M. Art and Human Values / Rader M., Jessup B. – New Jersey, 1976. – 308 p.
273. Sepanmaa V. The Beauty of Environmental. A General Model for Environmental Aesthetics / Sepanmaa V. – Helsinki, 1986. – 204 p.

ДОДАТКИ
Додаток 1

Таблиця А

**Реалізація програмового навчального матеріалу у підручниках з
природознавства**

Тема	Текстовий матеріал	Зміст завдань
1	2	3
3 клас		
<ul style="list-style-type: none"> • Доброта • Якою буває природа • Збережемо природу • Збережемо повітря чистим • Вода 	<ul style="list-style-type: none"> • Поняття “добро”; • творіння безкорисливого добра • Значення природи у житті людини; природа – джерело життя, краси, здоров’я; безкорислива допомога природі • Охорона природи; збереження рідкісних рослин, тварин; створення заповідників 	<ul style="list-style-type: none"> • Опанування правил поведінки в природі • Обговорення ситуацій • Аналіз недбалих вчинків людини • Складання розповіді про власну участь у справі охорони природи • Збір матеріалу для підгодівлі птахів
<ul style="list-style-type: none"> • Гірські породи • Охорона ґрунту • Охорона рослин 	<ul style="list-style-type: none"> • Червона книга України • Турбота про чистоту повітря • Охорона води • Дбайливе ставлення до багатств та їх економне використання 	<ul style="list-style-type: none"> • Розвідка: чистота повітря моєї місцевості • Розповідь про те, як берегти воду • Розвідка: як охороняють воду у місцевості, де ти живеш • Колекція корисних копалин твоєї місцевості

Продовження таблиці А

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • Охорона тварин • Гриби • Усе в природі взаємопов'язано 	<ul style="list-style-type: none"> • Використання ґрунту людиною; охорона ґрунту, способи підвищення родючості ґрунту • Значення рослин у житті людини. Охорона та збереження рослин; правила поведінки в природі • Наслідки господарської діяльності людини; охорона тваринного світу; правила поведінки в природі • Значення грибів; правила збирання • Значення природи в житті людини; людина – частина живої природи; збереження, охорона, примноження природних багатств 	<ul style="list-style-type: none"> • Довготривале спостереження (зміна ґрунту у різні пори року) • Розвідка: охорона рослин твоєї місцевості • Підгодовування зимуючих птахів
4 клас		
<ul style="list-style-type: none"> • Людські чесноти • Передбачай наслідки своїх вчинків 	<ul style="list-style-type: none"> • Художні твори екологічного спрямування • погані та гарні вчинки людини 	<ul style="list-style-type: none"> • Складання списку добрих вчинків • Виставка малюнків і плакатів “Планета Земля в небезпеці – захистимо її!”

Продовження таблиці А

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> • Збережемо природу землі разом • Охорона природи в Україні 	<ul style="list-style-type: none"> • Причини екологічних катастроф • Охорона і збереження природи – справа людства, узгодженості дій з організації збереження та охорони природи 	<ul style="list-style-type: none"> • Програма збереження природи в Україні • Розповідь “Участь у природоохоронній роботі рідного краю”
<ul style="list-style-type: none"> • Охорона природи в рідному краї 	<ul style="list-style-type: none"> • Недбале ставлення до природи – причина екологічної кризи • Закони та програми, спрямовані на охорону та збереження природи • Національний природний парк; заказник; • Природозахисні державні та громадські організації • Охорона навколишнього середовища в Україні • Природоохоронні об’єкти • Пам’ятки природи 	<ul style="list-style-type: none"> • Програма збереження природи рідного краю

Додаток 2

Анкета для вчителів

П.І.П. _____

Школа _____

1. Розкрийте своє розуміння поняття “ціннісне ставлення до природи”.

2. За 6-бальною шкалою (0 – 5 балів) оцініть можливості предметів початкової школи у формуванні ціннісного ставлення молодших школярів до природи:

Образотворче мистецтво – Читання – Музика –

Математика – Фізичне виховання – Українська мова –

Основи здоров'я – Трудове навчання – Природознавство –

Громадянська освіта –

3. Які форми та методи позакласної еколого-виховної роботи Ви використовуєте у своїй діяльності? Найбільш ефективні підкресліть.

4. Які форми позакласної виховної роботи з батьками Ви використовуєте у своїй роботі? Найбільш ефективні підкресліть.

5. Чи вважаєте Ви себе готовими до реалізації завдань позакласної еколого-виховної роботи?

Дякуємо за відповіді!

Додаток 3

Анкета для батьків

П.І.П. _____

Школа _____

1. Розкрийте своє розуміння поняття “ціннісне ставлення до природи”.

2. Чи часто буваєте з дітьми на природі? Чим зазвичай займаються діти?

3. Чи утримуєте вдома домашню тварину? Якщо „так”, то яку саме? Яку роботу по догляду за нею доручаєте дитині?

4. Чи берете участь у виховній роботі школи? Якщо „так”, то у якій?

5. Ваша дитина цінує природу?

Дякуємо за відповіді!

Додаток 4

Анкета для учня

Інструкція. Перед тобою аркуш із запитаннями. Підпиши його. Уважно читай кожне запитання. Відповідай на нього так, як зможеш. Якщо ти не знаєш відповіді на запитання, залиш його без відповіді. Перед поясненням відповіді обери і обведи ту відповідь, з якою ти згоден.

П.І.П. _____

№ школи _____

Що я знаю про природу

1. Чи знаєш ти, які умови необхідні рослині для життя та розвитку? Назви їх.

Так. Ні.

2. Чи знаєш ти, як посадити дерево? Якщо „так”, опиши послідовність виконання дій

Так. Ні.

3. Чи знаєш ти, як потрібно перев'язати зламану гілку дерева? Як би ти це зробив?

Так. Ні.

4. Чи знаєш ти корисні рослини? Назви їх.

Так. Ні.

5. Чи знаєш ти, чим птахи відрізняються від комах? Чим?

Так. Ні.

Як я ставлюсь до природи

1. Чи любиш ти природу? Чому?

Так. Ні.

2. Чи бережеш ти природу? Чому? Як ти це робиш?

Так. Ні.

3. Чи впливає природа на твій настрій? Як саме?

Так. Ні. Не знаю.

4. Чи любиш ти тварин? За що?

Так. Ні.

5. Чи є тварина у тебе вдома? Як ти за нею доглядаєш? Чи подобається тобі це робити?

Так.

Ні.

6. Чи тривожать тебе екологічні проблеми? Чому? Які саме?

Так.

Ні.

Мої дії, вчинки у природі

1. Які правила поведінки у природі ти знаєш?

2. Що ти зробив би зі сміттям, яке залишилось після твого відпочинку в лісі?

3. Що ти зробиш, коли побачиш пошкоджену кору дерева?

4. Що ти міг би зробити, щоб допомогти природі рідного краю?

5. Чи відвідуєш ти природничий гурток? Який саме?

Так.

Ні.

Дякуємо за відповіді!

Додаток 5

Ситуації на з'ясування типу ставлення молодших школярів до природи за змістовим критерієм “Літні канікули”

Миколка з Оленкою – братик і сестричка. Літні канікули вони проводять в селі, у бабусі.

Одного сонячного ранку діти гралися на подвір'ї. Миколка запропонував піти до садка: “Ходімо, Оленко! Там добре, не так пече сонце...” Та Оленку покликала бабуся, мабуть їй щось потрібно було допомогти, і хлопчик пішов сам.

Справді, в садку було гарно. Там росли сливи, груші, яблуні, солодкими плодами яких так люблять ласувати діти. а бабуся навесні насадила ще й цілу грядку квітів. Справжнє диво!

Повертався Миколка з цілою банкою якихось маленьких, червоненьких жучків. “Що це у тебе?”, – запитала Оленка. Хлопчик простягнув їй руку і показав банку.

“Це ж сонечка!”, – стурбовано вигукнула дівчинка. “Ну то й що, що сонечка. Я назбирав їх у бабусиному квітнику. Тепер вони не будуть псувати квіти.” *(Чи правильно вчинив хлопчик? Що б ти зробив на місці Оленки?)*

Бабуся впоравшись по господарству, заходилась готувати сніданок, адже сьогодні вони усі разом ідуть до лісу збирати суниці.

Діти ще спали, як на столі їх чекав сніданок. Бабуся зайшла до кімнати і розбудила онуків.

За мить Оленка з братиком були біля воріт.

Ліс зустрів дітей привітно. Світило веселе сонечко, співали пташки. Усе навкруги раділо. Раділи й діти, адже вони давно не були в лісі. Оленка з Миколкою голосно розмовляли, бігли наввипередки, сміялися. Їм було так весело, що з радощів вони підстрибували. Та бабуся чомусь засмучено похитала головою...

(Як ти гадаєш, чому? Які правила порушили діти? Як би ти діяв у цій ситуації?)

Трішки заспокоївшись, діти пригадали, чого вони прийшли до лісу і почали шукати суниці. Раптом вони натрапили на невеличкий горбик, який з однієї сторони був покритий мохом. Миколка спритно перестрибнув через нього і голосно гукнув: “Оленко, тепер твоя черга стрибати!”

(Що зробили діти? Як би ти діяв у цій ситуації?)

Цього літа суниць в лісі було дуже багато. Бабуся уже встигла зібрати цілу банку. “Онучата, ну ж бо допомагайте! Це ваші ліки!” І діти прийнялись за діло. Та з'ясувалось, що не подбали вони про те, щоб узяти кошики. “Ну то й що! – сказав Миколка і зірвав кущик червонястих ягід. Будемо робити з них букетики!”

(Що б ти зробив на місці дітей?)

Час йшов. Діти стомилися і трішки зголодніли. Бабуся запропонувала перекусити. Усі разом знайшли місце відпочинку.

Обід виявився смачніший, ніж будь-коли. Оленка з Миколкою подякували бабусі і запропонували свою допомогу: Оленка складала посуд і рештки їжі, а Миколка вирішив прибрати місце їх відпочинку. Він позбирав сміття і...

(Як, на твою думку, що зробив хлопчик із сміттям? Як би ти вчинив на місці Миколки?)

Збираючи лісові ягоди, Оленка помітила величезну жабу, яка дивилась на неї випученими очима. Дівчинка злякалась і покликала братика...

(Що було далі?)

Непомітно підходив вечір. Вирішили повертатись додому. Та дітям дуже не хотілося покидати ліс. Оленка на згадку про їх подорож вирішила назбирати букет лісових квітів. А Миколка...

(А що б ти зробив на місці дітей?)

Додаток 6

Серія ситуацій, спрямованих на корекцію емоційно-ціннісних установок молодших школярів на взаємодію з природою

Ситуація “Рятівники”

(Усі пригоди трапляються з дітьми в лісі, під час літніх канікул)

Оленка з Васильком ходили до лісу переважно разом з бабусею. От і тепер, коли усі були зайняті справою (збирали сухі гіллячки), бабуся почула переляканий голос онука.

- Що трапилось? – злякано гукнула вона.

- Бабусю, там пташеня... пташеня...випало з гнізда, - ледь промовив хлопчик.

- Ходімо мерщій! – сказала бабуся.

Ще здалеку вони почули тривожний крик птахи, яка стояла біля свого дитяти і нічого не могла вдіяти.

- Ось воно пищить! Чуєте? – кричав Василько.

Оленка перелякано завмерла на місці. Що ж робити?

- Давайте заберемо його додому, - запропонувала дівчинка. – Гляньте, яке воно маленьке.

- Так, так, - сказав братик і, взявши велику палицю, став відгонити птаха, який, розправивши крила, перешкоджав намірам дітей...

(Які твої дії?)

Ситуація “Жабка”

Пригоди на цьому не закінчувались. Трішки стомившись, Оленка вийшла на лісову стежину, зняла черевичок, щоб витрусити сміття і однією ніжною сперлася на трухлявий пеньок. Раптом дівчинка відчула приємну прохолоду.

- Що це? – подумала вона і подивилась, на що вона наступила босою ніжною.

- Та що це? дівчинка несамовито відстрибнула вбік, загубила черевичок і гукала на допомогу.

- Васильку, Васильку!

Вмить з'явився братик і Оленка злякано промовила:

- Там жаба. Отакенна...

То була ропуха. Раніше діти її ніколи не бачили. Василько, озброївшись палицею, підійшов ближче.

(Що б ти зробив на місці дітей?)

Ситуація “Криничка”

Добрряче натомившись, діти опинились біля лісового джерельця. Вода в ньому була прозора-прозора і холодна, неначе щойно з морозильної камери. Оленці захотілось води, та ось біда – хтось накидав туди поламаних гілок, усякого сміття.

(Що б ти зробив на місці дітей?)

Ситуація “Корисна справа”

Василько був гарним рибалкою. Минулого літа, коли вони разом з татком рибалили, той розповів йому, як потрібно заготовляти матеріал для вудок. Хлопчик вирішив, що саме час поповнити свій риболовний матеріал, а тому побачивши гарний куц ліщини, дістав ніж і вирізав величезну гілляку.

- Що ти робиш? – запитала його сестра.

- Дуже корисну і потрібну справу, - гордовито відповів хлопчик.

(Чи правильно вчинив хлопчик?)

Ситуація “Знаки напам’ять”

На галявині після обіду діти влаштувались перепочити. Василько запропонував дівчинці пограти у гру, яку він умовно назвав “Дерева”. Умова така: він показуватиме сестрі дерева, які ростуть поруч, а та – відгадуватиме їх назву. Погляд хлопчика зупинився на маленькому деревці, на корі якого були вирізані якісь невідомі знаки. Він підійшов ближче і побачив, як плакало дерево і просило допомоги. З порізів стікав сік, гілка була переломлена і на ній уже зів’яло листя.

(Що зробили діти?)

Ситуація “Змія”

Сталося це під час прогулянки. Оленка закричала так, що синиця, яка сиділа на дереві злякано пискнула і полетіла.

- Там змія! – кричала дівчинка.

- Давай візьмемо палиці, каміння і знищимо небезпечну потвору!

- Так, так, авжеж! – вигукнув Василько і разом подались до місця, де була змія.

(Як би ти вчинив на місці дітей?)

Ситуація “Гриби”

Кілька днів підряд ішли дощі. Та раптом визирнуло сонечко, зігріло землю, висушило калюжі – і знову дітей потягло до лісу, тим паче, що бабуся обіцяла піти з онучатами по гриби.

І ось вони уже ідуть ліською стежкою

Василько – справжній грибник: траву розгортає руками, не лінується, зайвий раз нахилиться. А де ж Оленка? А, он вона – задивилась на ранішнє сонечко.

- Оленко, іди до мене, - гукнув її братик. – Дивись, скільки тут грибів...

Сестричка підійшла ближче, нахилилась, зірвала грибочок і поклала його до кошика.

(Чи правильно вчинила дівчинка? А як потрібно зробити?)

Ситуація “Фотографи”

Раптом Оленка почула, як щось хруснуло вгорі. Вона підвела голову і побачила на ялині маленьку руду грудочку. Це білочка!

- Васильку, Васильку! – гукала дівчинка, - давай впіймаємо її!

Діти не хотіли заподіяти їй шкоди. Вони лише хотіли сфотографувати цю малу вертихвістку. Василькові сподобалась ця ідея і вони прийняли за справу. Їм було так весело: вони бігали, стрибали, кричали...

(Чи сподобалась тобі ідея Оленки? Чому? Як це потрібно зробити?)

Ситуація “Букет”

Дорогою додому Оленка збирала квіти.

- Навіщо це тобі? – запитав Василько.

- Це букет для мами. Найкращі квіти вибирала, - відповіла дівчинка, не помічаючи осудливого погляду братика.

- Тобі не подобаються? Дивись: тут і дзвіночки, зозульки, волошки... Невже не гарні? Мамі сподобається, - ствердно вигукнула Оленка і мерщій кинулась наздоганяти бабусю.

(Як би ти діяв на місці Оленки?)

Ситуація “Нічна пригода”

Діти повернулись додому пізно. Бабуся приготувала вечерю і накрила стіл. Кругом тихо. Але що це? Бабусин собака голосно загавкав. Василько схопився, взяв ліхтарик і вибіг на ганок.

- Що там сталось? – вигукнула бабуся і разом з Оленкою підбігла до онука.

Старий собака намагався схопити щось зубами та це йому дуже погано вдавалося. Василько наказав Шарикові піти геть, нахилився і побачив – їжака. Він згорнувся у клубок і нерухомо лежав на місці. Діти взяли великий ящик і поклали туди нічного гостя, врятувавши його від нещастя.

(Як би ти вчинив на місці дітей?)

Березовий сік

Одного весняного дня, повертаючись зі школи, Миколка вирішив завітати до свого товариша, який живе у будинку навпроти. Хлопчик хутчій вийшов на тротуар і помчав далі. Ось він уже біля воріт, де мешкає Сергій. Відхиливши хвіртку, Миколка завмер від побаченого: Сергій стояв біля березки і величезним свердлом викручував дірку в дереві.

(Що було далі?)

Термометр

Оленка – мамина помічниця, сьогодні вона вирішила прибрати квартиру. Витираючи пил, дівчинка ненароком зачепила ртутний термометр. Він впав і ... – розбився. Маленькі срібні шарики розлетілися по кімнаті. Оленка злякалася і заплакала.

(Що б ти зробив на місці дівчинки?)

Біля ставка

На літо Василько зазвичай приїздить до бабусі у село. Одного разу він разом із товаришем купався в ставку, та побачив, як під'їхала машина. “Та це ж дядько Степан, - вигукнув Сергійко. – Побігли до нього, Васильку”.

Василько не поспішав, а шофер заходився мити своє авто. “Хлопці, ну ж бо, допомагайте!” - гукнув дядько Степан.

(Що зробили хлопчики? А що б ти зробив на їхньому місці?)

Новорічна красуня

Новий рік – найказковіше свято. Та яка казка без живої новорічної ялинки?

Кожного року Наталка разом з татком купують зелену красуню. Ось і тепер вони вибирають деревце, щоб воно найкраще підійшло і зайняло своє місце у їх квартирі. Їх тут ціла купа, вибирай, яку завгодно, аби вистачило грошей.

- Наталочко, давай ось цю візьмемо. Подивись, яка вона гарненька, густа-густа.

(Що запропонувала дівчинка?)

На день народження

Оленка дуже поспішає на день народження своєї найкращої подруги. Дівчинка вирішила піти парком, адже так набагато ближче. Раптом вона почула якісь дивні звуки. Оглянувшись, Оленка побачила совеня, яке випало із гнізда.

(Як ти думаєш, що зробила дівчинка?)

Кран

Мама поїхала у відрядження і Юрко залишився з татком. Одного разу, прийшовши зі школи додому, хлопчик помітив, що у ванній кімнаті протікає кран з холодною водою. Він підставив посудину, але через деякий час вода повністю її заповнила.

(Продовж історію...)

Бджоли

Галинка гуляла в саду. Вона дуже любила квіти та побачивши, як бджоли їх “псують”, вона взяла велику палицю і вирішила відганяти їх.

(Продовж оповідання).

У парку

Одного весняного ранку Василько з татком гуляли парком. Раптом хлопчик побачив цілу галявину конвалій. Він швидко побіг вперед, вигукуючи:

- Татку, дивись! Давай зробимо подарунок мамі!

(А що було далі?)

Завдання на розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до природи

Оповідання № 1 “Голуб”

Ранок. Василько поспішає до школи. у нього гарний ранець, нове вбрання. У школі на нього чекають друзі. І тут, як на зло, на дорогу упав голуб. У нього було розбите крило, а сам він наче щойно виліз із багнюки. Василько подивився і ...

(Як ти думаєш, що зробив хлопчик,?)

Оповідання № 2 “Пташеня”

Одного літнього дня ми з друзями вирішили прогулятись. Довго думали, куди б податись і вирішили піти до парку. Там весело, є де порозважатись.

Ідучи дорогою, я раптом побачив, що із гнізда, яке вдало було приховане від людського ока, щось випало. Я підійшов ближче і побачив малесеньке пташеня. Воно було ще зовсім незграбним: його очі були закриті, а на мізерному тільці ще зовсім не було пір'ячка. Воно здалося мені таким бридким. Я ...

(Як би ти діяв у такій ситуації?)

Оповідання № 3 “Кошеня”

Якось, зимового дня я повертався зі школи. Наблизившись до свого будинку, я помітив маленьке кошеня. Його обступили діти. Бездомне кошеня сиділо на снігу і тремтіло від холоду. Я ...

(Продовж оповідання)

Додаток 7

Творчі завдання, спрямовані на практичне виконання дій, пригадування своєї активності у природі

Завдання № 1 “Садимо деревце”

Подумай та обери дерево, яке б ти посадив біля свого будинку навесні:

(ялинка, береза, яблуня, тополя, верба, горіх, власний варіант)

Чому саме це дерево ти обрав?

А тепер обери усе необхідне обладнання для того, щоб ти зміг посадити своє деревце:

(компас, саджанець, відро, термометр, лопата, мікроскоп, сапка, граблі)

Завдання № 2 “Доглядаємо за зимуючими птахами”

Обери пташку, за якою б ти доглядав взимку:

(горобець, ворона, дятел, синичка, голуб)

А чому ти обрав саме цього птаха?

А тепер нагодуй свого птаха! Що ти йому запропонуєш?

Завдання № 3 “Дбаємо про природу”

Напиши твір (вірш) на одну із запропонованих тем: “Турботливі руки людини”, “Як я дбав про природу влітку”, “Якби я був чарівником”, “Вклоняюся рідній природі” і виконай малюнок до нього.

Додаток 8
Результати обстеження
сформованості ціннісного ставлення до природи
у сучасних молодших школярів протягом експерименту

Таблиця 8.1

Критерій-позитивність, %

Показник	Група	Час обстеж.		Високий	Середній	Низький
		до експ.	після експ.			
активний пізнавальний інтерес до природи	КГ	до експ.	5,45	35,46	59,09	
		після експ.	8,18	43,64	48,18	
	ЕГ	до експ.	6,78	27,97	65,25	
		після експ.	9,32	45,76	44,92	
адекватне відношення до живих істот і явищ	КГ	до експ.	2,73	30	67,27	
		після експ.	3,64	38,18	58,18	
	ЕГ	до експ.	2,54	26,27	71,19	
		після експ.	5,93	40,68	53,39	
дотримання норм екологічно-значимої поведінки	КГ	до експ.	1,82	36,36	61,82	
		після експ.	2,73	41,82	55,45	
	ЕГ	до експ.	0,85	30,51	68,64	
		після експ.	5,45	35,46	59,09	

Таблиця 8.2

Критерій-суб'єктність, %

Показник	Група	Час обстеж.		Високий	Середній	Низький
		до експ.	після експ.			
вміння бачити унікальність природи і передавати її різними засобами	КГ	до експ.	7,28	47,27	45,45	
		після експ.	10,01	54,54	35,45	
	ЕГ	до експ.	5,09	41,52	53,39	
		після експ.	12,7	59,33	27,97	
вміння відчувати її вплив і усвідомлювати власні зміни	КГ	до експ.	2,73	60	37,27	
		після експ.	5,46	64,54	30	
	ЕГ	до експ.	3,39	50,85	45,76	
		після експ.	7,62	74,58	17,8	

Таблиця 8.3

Критерій - непрагматизм, %

Показник	Група	Час обстеж.	Високий	Середній	Низький
турбота про природу і дотримання моральних обмежень при використанні природних ресурсів	КГ	до експ.	7,27	34,55	58,18
		після експ.	8,18	45,46	46,36
	ЕГ	до експ.	7,63	35,59	56,78
		після експ.	16,56	47,45	35,99
застосування природоохоронних технологій	КГ	до експ.	3,64	28,18	68,18
		після експ.	7,27	32,73	60
	ЕГ	до експ.	3,39	24,58	72,03
		після експ.	7,63	37,29	55,08

Додаток 9

Фрагмент уявної подорожі весняною стежиною

Учитель: Одного разу задумав художник намалювати весну. Він взяв до рук пензля і зобразив блакитне небо із сірими хмаринками. На цьому і завершив роботу. Та раптом почув сміх: „Ха-ха-ха! Хіба це весна?”

Художник замислився і знову взявся за пензлик. Намалювавши блакитне небо, сірі хмаринки і ясне сонечко, він зупинився, але знову почув голос: „Який же ти неухажаний! Та хіба ж це весна?!”

Засумував художник і знову почав малювати. Тепер на його картині ожили небо, хмари, сонечко, заграла веселка, заспівав струмочок, задріботів дощик..., та голос усе продовжував своє: “Це ще не весна! Це ще не весна!”.

Раптом художник взяв пензлик і намалював...

- Як ви думаєте, що намалював художник?

- Які ознаки приходу весни?

Учень 1: Художник намалював квіти, дерева, на яких розпустились зелені листочки.

Учитель: Прийшла весна. Зараз ми з вами подумки перенесемося до весняного лісу, де усе цвіте, дихає, хлюпоче, співає, радіє. Чи готові ви подорожувати? Зачекайте, що ж ми візьмемо з собою? Адже, збираючись у гості, прийнято брати подарунки! Давайте подумаємо. *(Можливі варіанти, коли учні запропонують брати: їжу, сірники та ін. Звернути їх увагу на те, що це не подарунки. У лісі можна обійтись бутербродом і чаєм (водою) у термосі. А серед подарунків краще взяти фотоапарат, фарби, можливо потрібна лопата для посадки деревця тощо, що і буде гарним подарунком лісу).*

Любі діти, цілком доречно пригадати й правила поведінки в лісі *(пригадування правил поведінки)*.

Отже, вирушаємо у подорож. Сядьте зручно та заплющіть очі... (Лунає музика).

Прийшла весна, прокинулась земля. Умилась весняною водою і відкрила очі-квіти.

Я спала довго-довго,

Та час уже вставать.

Прибратися гарненько

І сонечко вітатъ.

Весна! Весна прийшла! – лунає у повітрі. Як легко дихається! Пахне весною. Діти, вдихніть весняного повітря і скажіть, чим воно пахне? Який запах має весна?

Учень :

Повітря пахне свіжістю, зеленим листячком, землею.

Учитель: Стежиною йдемо далі. Ось ми в лісі. Подивіться – хмаринка. Зараз почнеться дощ. Не бійтеся, витягніть свої рученята і ви відчуєте, як

крапельки дощу лагідно цілують ваші долоньки. А тепер давайте, сховаємось під дерево, бо змокнемо геть!

Послухаємо музику дощу. Що він нам розкажує? Давайте усі разом спробуємо скласти етюд “Пісенька весняного дощу”

Діти, обережніше! Не рухайтесь! Відкрийте свої оченята і погляньте ось сюди: під нашим деревом-парасолею живуть квіти (демонстрація слайду “Апелюна жовтецева”) – острівець дрібненьких квіточок. Її назва грецькою означає “вітер”, бо цвіте вона саме тоді, коли гуляють весняні вітри. Ця квіточка росте тільки в лісі. Апелюна не може обійтися без сусідства з деревом. Коли гине дерево, гинуть і квіти.

Ось і дощик закінчився. А пахощі які! Після дощу ще більше запахло в лісі. Скажіть, які запахи посилились?

Учень 3: Запахло землею, свіжою травичкою.

Учитель: Мерщій ходімо далі! Ой, лишенько, хтось загубив подушечку! Гляньте, яка гарненька! Та це ж не подушечка! (Слайд “Зірочка жовта”). Це квіти, які розташовані так близьенько одна біля одної, що утворюють “подушечку”. Як тільки прогріється верхній шар ґрунту, його одразу ж проткнуть гострі зелені листочки цієї рослини. Мине ще кілька днів і розквітне 3-7 зірочок. Збираючись одна біля одної, вони утворюють таку собі подушечку. Цікаво, що ця рослина має дві цибульки: одна живить рослину, а інша – з часом відокремлюється. З неї наступного року виростає інша рослина. Обережніше, любі діти!

А он там вирує життя! Це мурашник!

Учитель: Багато клопотів і у пернатих друзів. Погляньте, он на гілочці відпочиває зграйка птахів. Спробуймо відгадати, хто це. А це що за пісня? Відгадайте і цього виконавця.

Гра “Чия пісня?” Завдання: Прослухати спів птахів та відгадати “виконавця”. Дзюрчання струмка перебиває пташиний спів.

Учитель: А тепер відкриваємо очі та спробуємо скласти казку-розповідь “Куди поспішав струмок”.

Додаток 10

Приклади дидактичного матеріалу для ігор-лабіалізацій

Завдання: огляньте малюнки та запропонуйте власний варіант усунення проблеми.



На стежині



На подвір'ї



Біля річки



Мурашник



Покинуте кошеня



Рогатка



Відпочинок у лісі



На клумбі



Біля школи

Додаток 11

План гри-подорожі “Весна прийшла” (3 кл.)

Місце проведення: шкільне подвір'я

Мета: розширити знання учнів про весняні зміни у природі; формувати ціннісне ставлення до природи; розвивати спостережливість.

Обладнання: карта гри-подорожі, кошики, саджанці, лопата, відерце.

Групу дітей можна об'єднати у дві підгрупи, створивши таким чином умови конкурсу-змагання. Кожна із двох груп отримує карту гри-подорожі. До останньої станції обидві групи підходять разом, шляхом жеребкування обираючи для себе завдання.

На кожній станції команди отримують фішку, на якій зазначена кількість балів, яку вони набрали, виконуючи завдання даної станції.

Станція „Інтелектуальна”

Учнів зустрічають школярі, одягнуті у костюми Мудрих сов, які пропонують їм дати правильні відповіді на поставлені запитання вікторини „Весна прийшла”. Кожна правильна відповідь оцінюється у 5 балів.

Станція „Ігрова”

Учнів зустрічають школярі, одягнені у костюми Їжачків-лісовичків. Господарі ігрової станції пропонують молодшим школярам пограти у такі ігри: “Передай почуття”, “Упізнай за описом”. Кожне завдання оцінюється за 5-бальною шкалою.

Станція „Творча майстерня”

Учням пропонується скласти віршики-катрени про лісових мешканців. За кожен вірш – 5 балів. Команда отримує фішку, на якій зазначена кількість балів, яку вона набрала, виконуючи завдання даної станції.

Станція „Пригодницька”

Учнів зустрічають Оленка і Миколка. Вони розповідають їм про свої пригоди у лісі. Завдання дітей полягає у розв'язуванні ситуацій: „Гніздечко”, „Весняні квіти”, „Вербові гілки”, „Метелик”. Правильність відповіді оцінюється за 5-ти бальною шкалою.

Станція „Турботливі ручки”

Команди зустрічає учень, який пропонує представникам обох груп витягти жереб та обрати справу для своєї команди – висаджування дерева, прибирання території школи. Учень забезпечує команди необхідним інвентарем та слідкує за ходом операції. Учні, які перші виконали завдання, допомагають тим, які забарились.

В кінці підраховуються бали і визначається переможець гри-подорожі.

Підсумок: нагородження учасників гри-подорожі, підведення підсумків.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кушакова Ірина Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної терапії, фізичного виховання та біології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Підписано до друку 29.10.2019 р.
Формат 60x84 1/16. Ум. др. арк.9,0 .
Наклад 100 прим. Зам. № 1944.

Видавництво Б. І. Маторіна
84116, м. Слов'янськ, вул. Батюка, 19.
Тел.: +38 050 518 88 99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.
